TECHNIK/WIRTSCHAFT - ASPEKTE UND PERSPEKTIVEN EINES LERNBEREICHS IM SPANNUNGSFELD VON SCHULREFORMEN

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften

an der

Pädagogischen
Hochschule Ruhr

in
Dortmund

vorgelegt von
Dipl.-Hdl. Armin Lewald
aus Warstein
Drucklegung: September 1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0034

TECHNIK/WIRTSCHAFT - ASPEKTE UND PERSPEKTIVEN EINES LERNBEREICHS IM SPANNUNGSFELD VON SCHULREFORMEN

Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften

an der

P ä d a g o g i s c h e n
H o c h s c h u l e R u h r
in
Dortmund

vorgelegt von
Dipl.-Hdl. Armin Lewald
aus Warstein

Drucklegung: September 1978

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten: Prof. Dr. Hans K. Platte
Prof. Dr. Ulrich Freyhoff

Tag der mündlichen Prüfung: 10.April 1978

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Einleitung		5
I.	Schulreform und Lernbereiche	12
1.	Schulreform als dynamischer Prozeß	12
1.1.	"Schulreform" - ein Begriff im Wandel	12
1.2.	"Rollende Reform" - Anpassung als Prinzip	18
1.3.	Reform der Reform - eine Folge dynamischer Fortentwicklung	20
2.	Strukturreformen und Lernbereiche	23
2.1.	Leitideen als Bindeglied zwischen Strukturreformen und Reformen von Lehr- und Lerninhalten	23
2.2.	Organisationsmodelle und ihr Einfluß auf Lernbereiche	26
3.	Curriculare Reformen und Lernbereiche	28
3.1.	Bildungspolitische und pädagogische Grundtendenzen als Wirkfaktoren im curricularen Reformprozeß	28
3.2.	Direkte Einwirkungen von Curriculumreformen auf einzelne Lernbereiche	31
II.	Lernbereich Technik/Wirtschaft im Spannungsfeld vollendeter oder begonnener Strukturreformen	36
1.	Volksschulreform und Arbeitswelt im Unterricht	36
1.1.	Ausbau der Volksschule	36
1.2.	Volksschule und Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt	38
1.3.	Von der Volksschule zu Grund- und Hauptschule	40
1.4.	Hauptschule und Arbeitslehre	42

		Seite
2.	Diskussionen um die dreigegliederte Schule - Perspektiven für den Lernbereich Technik/Wirtschaft	48
2.1.	Grundelemente des Schulsystems der 60er Jahre	48
2.2.	Begründungsargumente für die dreigegliederte Schule	52
2.3.	Kritik an der dreigegliederten Schule	54
2.3.1.	Kritik unter dem Aspekt quantitativer Defizite	55
2.3.2.	Kritik unter dem Aspekt von Begabungstheorien	57
2.3.3.	Kritik unter dem Aspekt von Chancengleichheit	60
2.3.4.	Kritik unter dem Aspekt mangelnder Übereinstimmung zwischen Bildungssystem und Gesellschaftsstruktur	65
2.4.	Technik/Wirtschaft als Lernbereich und die Diskussion um die dreigegliederte Schule	68
3.	Reformen und Reformansätze in den 60er Jahren und ihre Auswirkungen auf den Lernbereich Technik/Wirtschaft	75
3.1.	Reformen zur Steigerung der Effizienz des tradierten Schulsystems	75
3.2.	Reformen zur Überwindung struktureller Defizite des tradierten Schulsystems	80
3.2.1.	Reform durch Gesamtschulsysteme	80
3.2.2.	Reformen durch die Orientierungsstufe	86
3.2.3.	Reformen auf dem Wege einer Erhöhung der Durchlässigkeit	90
3.3.	Der Lernbereich Technik/Wirtschaft im Kontext von Reformmodellen	92
3.3.1.	Arbeitslehre und Gesamtschulversuche	93
3.3.2.	Arbeitslehre an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen	98
3.3.3.	Arbeitslehre und Orientierungsstufe	102

Seite

III. Lernbereich Technik/Wirtschaft im Schulsystem von morgen - ein Modell 106

1. Schulreform am Wendepunkt 106

1.1. Reformpolitik in der Diskussion 106

1.1.1. Problemfelder der Bildungspolitik 106

1.1.2. Bildungspolitik im Spiegel öffentlicher Meinungsäußerungen 110

1.2. Perspektiven der Bildungsreformpolitik 111

1.2.1. Zur Frage der Notwendigkeit weiterer Reformmaßnahmen 111

1.2.2. Zur Frage der Möglichkeit weiterer Reformmaßnahmen 116

1.2.3. Zur Frage der Ausgestaltung weiterer Reformmaßnahmen 120

2. Durchlässigkeit im Schulsystem - Wege und Möglichkeiten 123

2.1. "Durchlässigkeit" - eine bildungspolitische Kompromißformel 123

2.2. Inhaltlich-organisatorische Aspekte eines durch Durchlässigkeit gekennzeichneten Schulsystems 126

3. Technik/Wirtschaft im Modellsystem durchlässiger Schulformen 131

3.1. Technik/Wirtschaft als Lernfeld im Pflichtbereich eines durchlässigen Schulsystems (Sekundarstufe I) 132

3.1.1. Zur Frage der Notwendigkeit ökonomischer und technisch-technologischer Inhalte im Pflichtbereich der Sekundarstufe I 132

3.1.2. Zur Frage der curricularen Zuordnung technisch-technologischer und ökonomischer Unterrichtsinhalte im Pflichtbereich der Sekundarstufe I 140

3.1.3. Zur Frage der curricularen Ausgestaltung eines Lernbereichs mit technisch-technologischen und ökonomischen Inhalten in der Sekundarstufe I 146

Seite

3.2. Technik/Wirtschaft als Lernbereich im Wahlpflichtbereich eines durchlässigen Schulsystems (Sekundarstufe I) 151

3.2.1. Zur Frage von Sinn und Zweck des Wahlpflichtunterrichts in der Sekundarstufe I 151

3.2.2. Zur Frage nach der Sinnhaftigkeit technisch-technologisch und ökonomisch orientierter Wahlpflichtangebote 157

3.2.3. Zur Frage der curricularen Ausgestaltung von Wahlpflichtangeboten mit technisch-technologischen und ökonomischen Inhalten 163

IV. Der Lernbereich Technik/Wirtschaft und seine Zukunftsperspektiven 168

Anmerkungen 173

Literaturverzeichnis 225

Einleitung

Als 1968 die Arbeitslehre als Aufgabenbereich der Fächer Technisches Werken, Wirtschaftslehre und Hauswirtschaft in der Stundentafel der neu geschaffenen Hauptschule in Nordrhein-Westfalen ausgewiesen wurde[1] und der Schulsenator in Berlin nach längerer Vorbereitung die Fächer Werken, Textiles Werken und Hauswerk an den Hauptschulen zur "Arbeitslehre" zusammenfaßte[2], schien ein wichtiger Wendepunkt in der Diskussion um die Notwendigkeit einer "bildungswirksame(n) Hinführung zur modernen Arbeitswelt"[3] erreicht zu sein. Die Forderung nach einer Berücksichtigung ökonomischer und technisch-technologischer Inhalte in der Schule und einer Hinwendung der Schule zur Welt der Arbeit und des Berufes[4] hatte über den Rahmen bildungspolitischer Konzeptionen hinaus ihre erste Realisierung in einem durch Stundentafeln und Lehrpläne abgesicherten Lernbereich erfahren.

Den genannten Ländern folgten weitere Bundesländer durch die Vorlage von Konzeptionen, Lehrplänen und Handreichungen für den Bereich Arbeitslehre an Hauptschulen.[5] Gestützt und gefördert wurden diese Aktivitäten nicht zuletzt durch eine entsprechende Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK), die in der Arbeitslehre einen wichtigen Aufgabenbereich der Hauptschule sah und diesen Bereich in seinen Aufgaben und Inhalten kurz umrissen hat.[6]

Mit der Aufnahme der Arbeitslehre in den Fächerkanon der Hauptschule und ihrer Berücksichtigung in zukunftsweisenden Strukturkonzepten[7] schien unter dem Etikett der Arbeitslehre dem Bemühen, die Schule technisch-technologischen und ökonomischen Inhalten und Fragestellungen zu öffnen, der Durchbruch gelungen zu sein. Aber die tatsächliche Entwicklung verlief weniger eindeutig, als man

es bei der Einführung der Arbeitslehre erhoffte. So wird bereits ein halbes Jahrzehnt nach ihrer erstmaligen Verankerung in Stundentafeln und Lehrplänen der Hauptschule unverhohlen von einer "Krise der Arbeitslehre" gesprochen.[8)]

Die Arbeitslehre scheint in eine Gefahrenzone geraten zu sein, und ihre Zukunftsaussichten als eigenständiges Fach oder als Lernbereich werden - wenn auch zunächst öffentlich nur von einzelnen Autoren, dafür aber gesprächsweise verstärkt von Lehrern, die in diesem Lernbereich unterrichten - in Frage gestellt.[9)] Die Zweifel an der Existenzfähigkeit des Lernbereichs werden laut, obwohl die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt in der Schule nach wie vor nicht ernsthaft bestritten wird.

Wo können die Ursachen dafür liegen, daß nach nur kurzer Zeit wieder in Frage gestellt wird, was bei seiner Einführung als weiter Reformschritt gefeiert worden ist? Es gilt zur Beantwortung dieser Frage zu untersuchen, ob die erkennbaren Veränderungen auf mehr oder weniger fachspezifische Prozesse zurückzuführen sind oder ob die Entwicklungen der Arbeitslehre die unmittelbare Folge allgemeiner Wandlungen im bildungspolitischen Raum sind.

Die Frage nach der Bedeutung der allgemeinen Schulreformpolitik für die Arbeitslehre ist nicht nur unter dem Aspekt von Wichtigkeit, abgeschlossene oder begonnene Entwicklungen auf Ursache und Wirkung hin zu befragen. Sie ist auch von Bedeutung, wenn es um die Zukunft der Arbeitslehre geht. Sollte im Unterschied zu etablierten Fächern wie Deutsch oder Mathematik bei der Arbeitslehre ein besonders enger Zusammenhang zwischen ihren Geschicken als Fach oder Lernbereich in der Schule auf der einen Seite und dem Verlauf von Bildungsreformen auf der anderen Seite aufweisbar sein, ließen sich aus erkennbaren

Perspektiven und Entwicklungstendenzen der Bildungspolitik Hinweise über Zukunftsaussichten der Arbeitslehre ableiten. Zumindest ließe sich untersuchen, ob die Arbeitslehre als Fach und Intention bei bestimmten Tendenzen in der Bildungspolitik überhaupt noch eine Chance hat.

Antworten auf diese Frage zu finden, ist aus mehreren Gründen wichtig. So müssen Entscheidungen im Hochschulbereich über die Konzeption von Ausbildungsgängen und die Gestaltung von Prüfungsordnungen unter Berücksichtigung von Entwicklungen im Schulbereich gefällt werden. Andernfalls besteht die Gefahr, daß die Hochschulen am Bedarf ihrer Abnehmer vorbei"produzieren". Somit ist schon allein aus den Interessen der Studierenden ein Mindestmaß von Vorherrsehbarkeit schulischer Entwicklungen unerläßlich. Entsprechendes gilt auch aus der Sicht der Hochschulverwaltung. Die Einrichtung von Fachbereichen an der Hochschule und ihre personelle und materielle Ausstattung ist kostenintensiv. Es wäre schwer verantwortbar, Professoren berufen zu lassen, Mitarbeiter einzustellen und Sachmittelausstattungen für Lehrangebote zu bewilligen, für die unmittelbar nach ihrer Einführung aus schulbezogenen Gründen keine Nachfrage mehr bestünde. Genauso nachteilig wäre es, an Hochschulen Fachdidaktiken und fachwissenschaftliche Disziplinen nicht vertreten zu lassen, für die möglicherweise innerhalb kurzer Frist ein nachhaltiger Bedarf entsteht, weil die Schule entsprechende Lehrbefähigungen nachfragt.

Auch die Studierenden selbst bedürfen für die Wahl ihrer Ausbildungswege der Perspektive über Einsatz- und Verwendungsmöglichkeiten von im Studium erworbenen Kenntnissen und Qualifikationen in der Schule. Insbesondere für die Bereiche Technik und Wirtschaft dürfte sich für viele Studierende , die ihr Studium erst nach einer Berufstätigkeit aufgenommen haben, die Frage stellen, ob es sich lohnt, ihre besondere Sachkompetenz mit dem Ziel

in das Studium einzubringen, später in der Schule auch in entsprechenden Lernbereichen zu unterrichten. In kaum einem anderen Lernbereich dürfte die aus eigener Erfahrung gewonnene Sachkompetenz der Lehrer von so großer Bedeutung für den Unterricht sein wie in dem Lernbereich Technik/Wirtschaft. Sind Perspektiven nicht erkennbar kann das zur Folge haben, daß Studierende mit Erfahrungen in wirtschafts- und technikbezogenen Berufen die Ausbildung für entsprechende Lehrberechtigungen meiden. Damit ginge aber ein großes Potential an Kenntnissen und Engagement für Schule und Unterricht verloren, das über den Fachunterricht hinaus der Schule und dem Schulleben Impulse zu geben vermag.

Neben der Hochschule ist die Schule selbst betroffen, wenn es um die Frage der Notwendigkeit von Zukunftsperspektiven für einzelne Fächer und Lernbereiche geht, wie sich am Beispiel der Schulbaurichtlinien aufzeigen läßt. Werden, wie im Augenblick im Land Nordrhein-Westfalen, Schulbaurichtlinien neu erstellt, ist es unabdingbar, über die Zukunftsaussichten baulich besonders zu berücksichtigender und anlageintensiver Lernbereiche und Fächer wie dem Fach Technik ein klares Bild zu gewinnen. Ist das nicht möglich, sind weitreichende Mängel in der zu erarbeitenden Konzeption mit mehr oder weniger genau einschätzbaren Konsequenzen für die einzelnen Schulbaumaßnahmen kaum vermeidbar. Es ist einsichtig, "daß jede Planung für neue Schulbauten fehlgeht, wenn sie nicht im Zusammenhang mit der gesamtpädagogischen Entwicklung durchdacht wird."[10)]

Auch die Schulträger benötigen langfristige Perspektiven, da sie andernfalls in die Gefahr von Fehlentscheidungen geraten, beispielsweise bei der Finanzplanung für Schulausstattungen. Da sich ein Lernbereich Technik/Wirtschaft als besonders anlageintensiv und damit mittelbindend erweisen kann, müssen die zuständigen Organe in Rat und

Verwaltung in die Lage versetzt werden, ein Bild über die voraussichtliche Nutzung entsprechender Investitionen zu gewinnen.

Eines gewissen Maßes an Zukunftssicherheit bedarf es auch aus der Sicht der inneren Schulorganisation. In Zeiten eines größer werdenden Angebotes an Lehrern spielt, um ein Beispiel zu nennen, die Frage der Lehrbefähigungen eine wichtige Rolle. Für die Lehrereinstellungs- und Lehrereinsatzplanung ist es wichtig, Lehrer mit solchen Lehrbefähigungen zu berücksichtigen, deren Fakultas auch morgen noch von Wert ist.

Auch die Bildungsberatung in der Schule ist ohne mehr oder weniger abgesicherte Einsichten in Entwicklungslinien und Tendenzen nicht in der Lage, ihr zugeordnete Aufgaben der Schullaufbahnberatung zu erfüllen.[11)] Andernfalls gerät sie in Gefahr, aus Vorsichtsgründen Chancen und Möglichkeiten unausgeschöpft zu lassen und Schülern im Beratungsgespräch Schullaufbahnmöglichkeiten vorzuenthalten, die den Intentionen oder dem Leistungspotential des Schülers sehr entgegenkämen.

Ein letztes Beispiel mag die Notwendigkeit, eine Antwort auf die Frage nach den Zukunftschancen des Bemühens um eine Berücksichtigung der Lern- und Lebensbereiche Technik und Wirtschaft in der Schule zu finden, in einem besonders problematischen Bereich aufzeigen: in dem der Lehr- und Lernmittel. Es ist zu erwarten, daß kommerzielle Verlage nur dann Lehr- und Lernmittel erstellen, wenn für sie ein breiter und zukunftsträchtiger Absatzmarkt erkennbar ist. Hier gerät man nun, was die Fächer Technik und Wirtschaft betrifft, in einen Teufelskreis. Fehlen Lehr- und Lernmittel und trifft dies mit dem Tatbestand fachlich zunächst nicht ausreichend ausgebildeter Lehrer zusammen, dann sind geringe Unterrichtserfolge unvermeidbar. Ein Unterricht, der niemandem zusagt, weder den Schülern noch den unterrichtenden Lehrern, läßt die Frage

nach dem Sinn dieses Faches stellen. Unsicherheiten in der Grundfrage des Ob und des Wie eines Faches wiederum wird im Bereich kommerzieller Interessen Verlage davon abhalten, sich zu engagieren. Auf eine Kurzformel gebracht bedeutet das: Auf der einen Seite können fehlende Lehr- und Lernmittel eine wesentliche Ursache für geringe Erfolgschancen eines Schulfaches sein, während auf der anderen Seite fehlende Zukunftsperspektiven eines Faches als gewichtige Ursachen für eine Zurückhaltung bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln gelten dürften.

So wichtig das Problem und Wege zu seiner Lösung sind, eine unmittelbare Antwort auf die Grundfrage nach den tatsächlichen Perspektiven eines Lernbereichs Technik/Wirtschaft wird die hier vorgelegte Auseinandersetzung mit dem Problemfeld nicht erbringen können. Ihre Aufgabe soll und kann es lediglich sein, das Umfeld zu erhellen und Möglichkeiten aufzuzeigen. Aus diesem Aspekt heraus soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit aus der bisherigen Entwicklung der Arbeitslehre als einer Konkretisierung des Bemühens um einen Lernbereich Technik/Wirtschaft Hinweise auf mögliche Zukunftsentwicklungen dieses Lernbereichs ableitbar sind. Dabei wird insbesondere zu prüfen sein, welchen Einfluß schulbezogene Reformmaßnahmen auf Fach und Intention der Arbeitslehre gehabt haben. Sollte es sich dabei erweisen, daß bisherige Schulreformen die Stellung der Arbeitslehre als Fach gefestigt oder zumindest der Arbeitslehre die Chance einer Entwicklung gelassen haben, kann zudem versucht werden, auf dem Wege der Modellbildung Chancen, Möglichkeiten und Wege bildungspolitischer Entwicklungen durchzuspielen und auf potentielle Auswirkungen auf den Lernbereich Technik/Wirtschaft zu untersuchen.

Läßt sich bei diesen Modellüberlegungen erkennen, daß denkbare oder sich bereits abzeichnende Entwicklungen in der Bildungspolitik für Technik und Wirtschaft als Unterrichtsgegenstand Raum und Berechtigung lassen, böte

ein solches Ergebnis Anlaß nach Wegen zu suchen, auf denen die Arbeitslehre auf der Grundlage des bisher Erreichten aus der Krise herausgeführt werden könnte, wie immer die Intention Arbeitslehre auch schulorganisatorisch ausgewiesen und curricular gestaltet sein mag. Sollte jedoch deutlich werden, daß mögliche Entwicklungen in der Schulreformpolitik die Arbeitslehre und mit ihr das gesamte Bemühen um eine unterrichtliche Erschließung der Wirtschafts- und Arbeitswelt und der Lebens- und Lernbereiche Technik und Ökonomie in Gefahr bringen, ist es vielleicht noch früh genug, grundsätzliche Positionen neu zu durchdenken und unter Außerachtlassung bisheriger Lösungsvorstellungen eine den aktuellen Gegebenheiten angepaßte Anwort auf die Frage nach der Bedeutung der Bereiche Technik und Ökonomie in der Schule der Zukunft unter Berücksichtigung der Erfahrungen aus der Vergangenheit zu suchen.

I. Schulreform und Lernbereiche

In welcher Weise und mit welcher Konsequenz Schulreformen Auswirkungen auf ein Fach wie die Arbeitslehre haben oder haben können, ist nicht zuletzt eine Frage danach, inwieweit Schulreformen insgesamt einen mittelbaren oder unmittelbaren Einfluß auf die Inhalte von Schule und damit auf Fächer und Lernbereiche auszuüben vermögen. Das schließt auch die Frage ein, ob Schulreformen einzelne Fächer, wenn sie einmal eingeführt sind, in ihrem Bestand gefährden oder in ihren Inhalten verändern können. Eine Antwort auf diese Frage zu finden setzt eine Auseinandersetzung mit Wegen und Möglichkeiten schulreformerischer Bemühungen voraus.

1. Schulreform als dynamischer Prozeß

1.1. "Schulreform" - ein Begriff im Wandel

Der Tatbestand von Veränderungen im Schulwesen ist geläufig, denn "die geschichtliche Tatsache, daß Schulen reformiert werden, ist ... so alt wie die Schule als Institution."[1)]
Insoweit läßt sich auch die Geschichte der Schule als eine Geschichte ihrer Reformen schreiben.[2)] Ebenso geläufig wie der Tatbestand ist der mit ihm verbundene Begriff der Schulreform.
Von "Schulreform" wurde und wird häufig gesprochen. Je nach Aktualität, Zeit der Begriffsverwendung und Zusammenhang wird jedoch der Begriff mit unterschiedlichen Inhalten in Verbindung gebracht. Wenn BLÄTTNER etwa von der "preußischen Reform im Geiste des Neuhumanismus" spricht, faßt er darunter als Maßnahmen der Schulreform die durch HUMBOLDT beeinflußten Reformen des Lehrerstandes, der Abiturientenprüfung und des Lehrplans[3)] zusammen. Für die Zeit um die Jahrhundertwende bis in den Anfang der 30er Jahre verbindet sich dann der Begriff der

Schulreform mit dem der Reformpädagogik. Namen wie Georg KERSCHENSTEINER, Peter PETERSEN, Alfred LICHTWARK, Rudolf STEINER oder Hermann LIETZ und Gustav WYNEKEN stehen für das Bemühen, die Schule Erkenntnissen und Erfordernissen der Zeit anzupassen, wobei sich das Bemühen vornehmlich auf die Ebene einer "inneren Schulreform" bezieht.[4)]
Die Reformbewegung, in der sich als wesentliches Ergebnis ein neuer Erziehungsstil herausgebildet hatte,[5)] stand im Kontext internationaler Entwicklungen.[6)] Sie hatte insoweit ein wesentliches Merkmal mit schulreformerischen Bemühungen der späteren 50er und 60er Jahre gemeinsam. Gemeinsam ist den beiden Reformbewegungen auch ein weiteres Merkmal, das als Charakteristikum westlicher Schulreformen angesehen wird: "eine von vielen Kräften getragene und vorstoßende Bewegung, die in vielen Nuancen lebt ..."[7)] Im Gegensatz zur Zeit der Reformpädagogik lenkt allerdings der Begriff "Schulreform" in den 60er Jahren, vor allem wenn er im Rahmen bildungspolitischer Auseinandersetzungen Verwendung findet, das Augenmerk auf Strukturreformen. Jetzt werden mit dem Wort "Schulreform" vornehmlich Bemühungen umschrieben, durch gezielte Maßnahmen quantitative und strukturelle Defizite des vorgefundenen Schulsystems zu beseitigen.[8)]

Im Zusammenhang mit der aufkommenden Curriculumdiskussion wird die Revision des Curriculum als Weg zur Bildungsreform propagiert.[9)] Die curriculare Neugestaltung gilt als ein wesentlicher Akt der Schulreform.
Damit stehen wiederum inhaltliche Fragen in enger Verbindung mit dem Begriff der Schulreform, diesmal eingeengt auf den Bereich der Lehrpläne, ihrer Planung und Evaluation.

Der Begriff "Schulreform" war und ist angesichts der vielen Möglichkeiten seiner inhaltlichen Anbindung jeweils erläuterungsbedürftig. Er spiegelt damit die Wirklichkeit insoweit wider, als Reformen im Bildungs- und damit auch im Schulwesen von Bildungsreformern selbst als "ein Bündel unterschiedlich eingreifender Einzelmaßnahmen"[10] gesehen werden. Der Terminus wird für die unterschiedlichsten, teilweise sich sogar widersprechenden Maßnahmen im Bildungsbereich verwendet.[11] Gerade diese jeweilige Definitionsbedürftigkeit läßt den Begriff "Schulreform" nach der Auffassung von SCHORB zu einem akzeptierten Begriff werden, da aufgrund seiner Undeutlichkeit bei seiner Verwendung ein unverbindliches Bekenntnis zur Modernität abgegeben werden kann, "das praktisch nichts kostet."[12] Die Vieldeutigkeit und geringe Trennschärfe des Begriffs "Schulreform" dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, daß dieser Begriff sowohl im Bereich wissenschaftlicher Pädagogik als auch im Zusammenhang schulrechtlicher Erörterungen und damit juristischer Sicht- und Denkweisen als auch in der bildungspolitischen Diskussion Verwendung fand und findet und daß mit ihm in der Praxis des Sprachgebrauchs unterschiedliche Vorgänge belegt werden, denen lediglich eins gemeinsam ist: eine mehr oder weniger große Veränderung in Teilbereichen oder im Gesamtsystem von Schule.

Die Breite und Vielfalt des mit dem Terminus Gemeinten führt dann auch zu Formaldefinitionen wie "Schulreform ist die zusammenfassende Bezeichnung für alle Bemühungen um die Verbesserung des Schulwesens."[13] Ein solcher Definitionsversuch zeigt deutlich die Schwierigkeit, den Begriff zu fassen und einzugrenzen. Er läßt auch verständlich werden, warum der Terminus "Schulreform" genau wie der Begriff der Bildungsreform als diffus empfunden wird.[14] In Kenntnis der begrifflichen Schwierigkeiten wird von einzelnen Autoren vorgeschlagen, bei

gegenwärtigen Veränderungen im Schulwesen von "Innovationen" zu sprechen und den Terminus "Reform" zu streichen.[15)]

Eine solche Sprachregelung würde auch Schwierigkeiten aus dem Wege gehen, die bei dem Versuch entstehen, zwischen "innerer" und "äußerer" Schulreform zu unterscheiden. Diese Unterscheidung wird auf das preußische Schulrecht zurückgeführt, das zwischen "inneren Angelegenheiten" und "äußeren Angelegenheiten" der Schule unterschied.[16)] Während der "inneren" Schulreform Bemühungen zugerechnet werden, die sich auf Fragen der Didaktik, des Lehrplans, des Unterrichts, der Methode oder des Schullebens beziehen, sieht man Änderungen des Schulaufbaus als "äußere" Schulreform an.[17)]

Die Frage "innere" oder "äußere" Schulreform hat zeitweilig in der pädagogischen Diskussion eine große Rolle gespielt. Pädagogen wie DILTHEY oder SPRANGER gingen von einem Primat der "inneren" Reform aus.[18)] Vor allem SPRANGER wandte sich von dieser Position aus entschieden gegen die Einheitsschule, deren Einführung nicht zuletzt organisatorische Konsequenzen und damit "äußere" Reformen zur Folge haben mußte.[19)]

Das Auseinanderdividieren von "innerer" und "äußerer" Schulreform kann jedoch nur als Gedankenkonstrukt verstanden werden. Denn die Praxis lehrt, und darauf wird auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung immer wieder hingewiesen, daß "innere" und "äußere" Reform meist in einem engen Zusammenhang stehen, wenn auch Grad und Eigenart des Zusammenhangs von Fall zu Fall ein eigenes Gewicht haben.[20)] Es wird darauf verwiesen, daß Maßnahmen der "äußeren" Schulreform in der Konsequenz fast immer auch zu "inneren" Veränderungen führen[21)] und "Veränderungen in den Schulstuben, die auch auf das Leben außerhalb der Schule nachhaltige Wirkungen auszuüben vermochten, ... bisher stets mit Veränderungen in [illegible] verbunden gewesen (sind)."[22)]

Neben der Frage nach dem wissenschaftlichen Wert der Unterscheidung zwischen "innerer" und "äußerer" Reform wird die Frage der bildungspolitischen Zweckmäßigkeit einer solchen Differenzierung gestellt. Es wird auf die Gefahr hingewiesen, sich in "innere" Reformen zu flüchten und "äußere" Reformen als zweitrangig, ideologiebelastet und beunruhigend anzusehen[23] oder sich durch die Dichotomie den Blick auf solche Problemfelder verstellen zu lassen, die durch die Begrifflichkeit der "inneren" und der "äußeren" Reform nicht erfaßt werden.[24]
So wird dann die Unterscheidung in "innere" und "äußere" Schulreform zwar für nützlich in der umgangssprachlichen Verständigung, für die wissenschaftliche Deskription als allenfalls akzeptabel, für die Analyse der Sach- und Wirkungszusammenhänge jedoch eher als hinderlich eingestuft.[25]

Mit dem Begriff "Schulreform" verbindet sich leicht die Assoziation punktuellen staatlichen Eingriffs und abrupter Umstellungen.[26] Eine solche Vorstellung träfe aber nicht die Wirklichkeit, da Schulreformen im Sinne von Veränderungen sowohl im Bereich der Schulstrukturen als auch im curricularen Bereich in der Realität einen Prozeßcharakter haben. Demzufolge wird einem Verständnis, das mit dem Begriff Schulreform vorrangig administrativ-technische Vorgänge mit punktuellem Charakter verbindet, eine Sichtweise entgegengesetzt, die den Prozeßcharakter als prinzipiell elastischen und offenen Dauervorgang[27] und als Vollzug von Neuerungen bei einem in Betrieb befindlichen System[28] betont.
Eine solche Auffassung trägt nicht zuletzt der Einsicht Rechnung, daß Schulreformen eine zeitaufwendige Angelegenheit sind, die ein langes Entwicklungsstadium von ihrer Propagierung bis zu ihrer umfassenden Realisierung durchlaufen müssen, etwa weil sie Bewußtseinsveränderungen verlangen.[29] Die Sichtweise "Reform als Prozeß"

berücksichtigt zudem, daß es Veränderungen der Schulwirklichkeit gibt, die ohne bewußten Eingriff mehr oder weniger zwangsläufig aus dem Vollzug pädagogischer Prozesse erfolgen.[30]

Die Langfristigkeit des Vorgangs zeigt zugleich Probleme der Bildungsplanung auf, soweit sie Reformen intendiert. Die Ungewißheit über die Zukunft macht es erforderlich, daß Bildungsplanung immer wieder der Korrektur zugänglich ist und die konkreten bildungspolitischen Maßnahmen den neuen Daten und Zielen angepaßt werden können.[31] Auf der anderen Seite ergibt sich daraus insoweit ein Problem, als daß auch die Bildungsplanung aufgrund ihrer Veränderlichkeit nicht den Stützeffekt hat, den man etwa im Verwaltungsbereich von ihr erhofft.

"Schulreform als Prozeß" darf nicht mißverstanden werden, als sei es in jedem Fall sichergestellt, daß die Reform sich ohne Abweichung auf das bei der Propagierung einer Reformmaßnahme angestrebte Reformziel hinbewege. Führt man sich vor Augen, daß Schule nur "als eine der in einem komplexen und mehrdeutigen Wechselverhältnis stehenden gesellschaftlichen Institutionen anzusehen (ist)"[32], die obendrein ein System darstellt, das Eigengesetzlichkeiten entwickelt und der Eigenspielräume bedarf[33], dann wird deutlich, daß vielfältige Einflüsse Schulreformen in ihren Abläufen ändern, stoppen oder umkehren können.[34] Eine häufig vertretene These lautet: Auch im Bildungswesen haben Interessen eine leitende Funktion[35]; das Bildungswesen liegt im Kräftefeld gesellschaftlicher Ansprüche, die sich Geltung zu verschaffen suchen[36]. Geht man von dieser These aus, wird deutlich, daß Änderungen in den bestimmenden Interessen auch zu Änderungen in den Ansprüchen an das Bildungswesen führen können und damit möglicherweise zu Änderungen von Prozessen, die sich im Schulsystem vollziehen.

Selbst Reformen, die im Konsens aller beteiligten Interessengruppen propagiert und eingeleitet worden sind, können - legt man ein Gedankenmodell mit der Prämisse der Interessengeleitetheit von Reformen zugrunde - wieder in Frage gestellt werden, wenn sich die Interessenlage einer dominierenden Gruppe ändert. Die Sichtweise "Reform als Prozeß" muß nicht zuletzt von diesem Tatbestand her die Möglichkeit eines Scheiterns initiierter Reformen mit einbeziehen.

1.2. "Rollende Reform" - Anpassung als Prinzip

Sieht man Schule eng auf ihre gesellschaftlichen Grundlagen bezogen[37)], drängt sich die Schlußfolgerung auf, daß die Schule als Subsystem der Gesellschaft den ständigen Veränderungen der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse durch ebenso ständige Reformen anzupassen sei[38)], weil ja eben in dieser Anpassung die Aufgabe von Reformen gesehen wird.[39)] Unterstellt man die Notwendigkeit stets gleichgerichteter Entwicklungsvorgänge, macht es die Wandelbarkeit der Gesellschaft unmöglich, Reformen noch als einen dauerhafte und stabile Ordnung schaffenden Vorgang zu verstehen.[40)] Vielmehr erhält das Moment der Anpassung und der Reaktionsfähigkeit, gemildert höchstens durch das Phänomen des cultural lag, einen zentralen Stellenwert. Was gestern als Reform begonnen wurde, kann auf der Basis dieses Reformverständnisses bereits heute aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen erneut anpassungsbedürftig sein. Ein solcher Gedankenansatz findet seinen Niederschlag im Begriff der "rollenden Reform".[41)] Dieser Terminus spiegelt für jedermann erkennbar das Prozeßhafte sowohl im Planungs- als auch im Umsetzungsbereich schulischer Veränderungen wider. Er trägt dem Gedanken Rechnung, daß es strategisch günstiger sei, sich bei der Initiierung von Reformen vorerst nur auf allgemeine Grundzüge zu konzentrieren, nicht aber bereits Details festzulegen[42)], weil beim Beginn von Reformen ohnehin der Gesamtablauf als im Detail nicht festlegbar erscheint.

Die konkrete Ausfüllung vollzieht sich erst, den Vorstellungen nach, die diesen Aussagen zugrunde liegen, im Verlauf der sozialen Prozesse, die durch intendierte und eingeleitete Reformmaßnahmen bewirkt werden. Der Terminus weist zudem auf die Notwendigkeit ständiger Überprüfungen einmal eingeleiteter Reformen im Sinne eines Soll-/Ist-Vergleichs und im Sinne einer Reaktionsanalyse hin. Er macht deutlich, daß "Reform" nicht mit ihrer Verkündung abgeschlossen sein kann. Ändern sich etwa die Grunddaten oder die Randbedingungen, auf denen eine Reformmaßnahme aufbaut, wird es dem mit dem Begriff "rollende Reform" verbundenen Gedankenkonstrukt nach erforderlich, die Entscheidungen von gestern in Frage zu stellen und die eingeleiteten Maßnahmen zu revidieren. Zugleich wirft der Terminus und die ihm zugrunde liegende Denkweise jedoch die Frage auf, ob nicht die Betonung der Veränderbarkeit und Anpassungsbedürftigkeit die Gefahr vergrößert, Reformen ohne eine ihrer Bedeutung angemessene Vorbereitung unter dem Vorwand der Vorläufigkeit und der Revidierbarkeit in die Wege zu leiten.

Der Terminus spiegelt ein Moment praktizierter Reformpolitik der letzten Jahre wider: die oft kurzfristige Veränderung von Vorgaben und Zielen in laufenden Reformprozessen. Die Zeitabschnitte, in denen eine initiierte Reformmaßnahme reifen kann, sind oft sehr kurz bemessen. Dann wenden sich Interesse und Augenmerk Reformbeteiligter neuen Problemfeldern zu, obwohl auf die Langfristigkeit initiierter Reformmaßnahmen, wie etwa der versuchsweisen Einführung der Gesamtschulen, immer wieder verwiesen worden ist.[43)]
Nicht eindeutig abgegrenzte und eingegrenzte "Anpassung" als Programmatik von Reform birgt die Gefahr, daß zu schnell an mehr oder weniger zufällig in der allgemeinen Diskussion hochgespülte Stimmungen, Meinungen und Forderungen "angepaßt" wird und damit letztlich auch die

Eindeutigkeit von Zielvorgaben leidet. Zu schnell können gestern gefällte Entscheidungen wieder in Frage gestellt werden, mit allen Folgen, die ein solches Schwanken für Schule, Unterricht, Lehrerausbildung und Elternmeinung, um nur einige Wirkbereiche zu nennen, haben muß.
Ein als zu schnell empfundenes Weiterrollen von Reformen im Sinne einer Veränderung von Zielen, Vorgaben und Maßnahmen kann leicht zu Resignationen und Halbherzigkeiten bei Beteiligten und Außenstehenden führen, deren Engagement für das Gelingen der jeweiligen begonnenen Reform wichtig ist. Auf diese Weise kann schnell das wertvollste Grundkapital jeder Schulreform vertan werden, das BUEHL in den mobilisierten Energien sieht.[44)]

Es soll hier nicht als Aufgabe gesehen werden, den Begriff der "rollenden Reform" ausführlich zu diskutieren. Jedoch lassen sich an diesem Begriff einige Probleme besonders gut deutlich machen, die Bedeutung für die Auswirkungen von Reformen auf einzelne Lernbereiche wie den Bereich Technik/Wirtschaft haben können. Das gilt nicht zuletzt für die Frage des "Überrollens" der Reformen von gestern und der damit verbundenen Folgen.

1.3. Reform der Reform - eine Folge dynamischer Fortentwicklung

Geht man davon aus, daß Schulreform - zumindest langfristig betrachtet - ein permanenter Prozeß ist, ergibt sich zwangsläufig, daß aktuelle Reformbestrebungen jeweils in der Nachfolge vorausgegangener Reformen stehen. Es kann sich aber bei jedem neuen Reformschritt die Frage stellen, ob und inwieweit die Notwendigkeit besteht, bei aktuellen Reformen voraufgegangene Veränderungen in irgendeiner Form wieder aufheben zu müssen oder grundlegend umzuwandeln. Ein solcher Schritt könnte darin begründet sein, daß sich mittlerweile Fakten geändert haben, die zum vorhergehenden Reformschritt führten. Es

ist auch denkbar, daß zwar die Fakten gleich geblieben sind, daß sich aber ihre Bewertung geändert hat und daß sich aus der neuen Bewertung eine Änderung der Maßnahmen ableiten läßt. Ein Überrollen von vormaligen Reformmaßnahmen im Verlauf nachfolgender Veränderungs- und Anpassungsbemühungen könnte schließlich auch dadurch zustandekommen, daß Fakten und Bewertungen, die gestern noch Leitschnur für reformerisches Handeln waren, aus dem Blickfeld geraten und in der aktuellen Situation andere, nun als vorrangig eingestufte Prinzipien und Bewertungsmaßstäbe einst gefundene Lösungen als nicht mehr tragbar erscheinen lassen.

Das damit angesprochene Problem läßt sich am Beispiel der Arbeitslehre verdeutlichen. Als der deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953 bis 1965) seine Konzeption einer Arbeitslehre vorstellte,[45] sah er die Arbeitslehre als einen wichtigen Baustein für das Gebäude eines reformierten Schulsystems, so wie es zu jenem Zeitpunkt diskutiert wurde. Die Einführung der Arbeitslehre war ein Schritt zur Reform von Schule.[46] Die Frage nach dem weiteren Schicksal der Arbeitslehre, nach ihrer Entwicklung in der Hauptschule, der sie als wichtige Reformmaßnahme zugeordnet wurde und ihrer Ausstrahlungskraft auf andere Schulformen ist nicht zuletzt eine Frage nach dem weiteren Verlauf der damals initiierten Schulreform. Es ist eine Frage danach, ob es in der Folgezeit Veränderungen des ursprünglichen Konzeptes gegeben hat, die den Lernbereich tangierten. Geht man davon aus, daß Reformen nicht in dem Sinne aufeinander aufbauen müssen, daß alles einmal durch Reform Geschaffene unumstößliches Faktum für nachfolgende Veränderungen zu sein hat, besteht die Möglichkeit, daß inzwischen bereits geplante oder begonnene Reformen sich fördernd oder hemmend auf die Arbeitslehre auswirken konnen.

Denn gerade auf die Arbeitslehre als einer Reformmaßnahme zeitlich zurückliegender Veränderungsbemühungen könnte zutreffen, was zuvor mit dem Bild des Überrollens skizziert wurde. Es wäre etwa denkbar, daß im Rahmen sich bereits abzeichnender Veränderungen im Schulwesen solche Prinzipien hoch bewertet werden, die im Widerstreit zur derzeitigen Situation der Arbeitslehre als schulformbezogenem Spezificum stehen, etwa das Prinzip der Durchlässigkeit.[47] Ein mehr oder weniger rigoroses Verfolgen eines solchen Prinzips könnte dazu führen, daß die Arbeitslehre wieder infrage gestellt wird, weil sie als Spezificum einzelner Schulformen der Realisierung dieses Prinzips im Wege sein könnte. Es wäre aber auch denkbar, daß bei einer konsequenten Verfolgung dieses Prinzips eine entgegengesetzte Entwicklung einträte, die zu einer - oft geforderten - Einbeziehung der Arbeitslehre in alle Schulformen führen könnte.[48]

Versucht man, und nur dazu sollte das Beispiel 'Arbeitslehre' an dieser Stelle dienen, konkrete Folgerungen aus dem Tatbestand eines dynamischen, aber nicht eo ipso kontinuierlichen Fortgangs von Reformbemühungen zu ziehen, so zeigt sich die mangelnde Zukunftsdeterminiertheit einmal gefundener Lösungen als ein wesentliches Problem.

Schulorganisation und Schulrecht benötigen aber, um zwei Beispiele zu nennen, möglichst eindeutige und auf längere Dauer fixierte Ergebnisse schulbezogener Entscheidungen. Auch die an Reformmaßnahmen Beteiligten bedürfen der Chance, Begonnenes in Ruhe und mit der erforderlichen Unterstützung entwickeln und intentionsgemäß ausbauen zu können. Andernfalls gerät ihr Engagement in Gefahr und droht in Verdrossenheit umzuschlagen.

Auf der anderen Seite lassen Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld, die sich in immer schnellerer Folge einstellen können, Forderungen nach entsprechenden schnellen Anpassungen der Schule an die Veränderungen verständlich werden. Das Wort von der "Reform der Reform" ist zumindest im bildungspolitischen Bereich bereits zu einem gebräuchlichen Terminus geworden.[49)]

Aus solch gegensätzlichen Positionen - hier der Wunsch nach Dauerhaftigkeit und Stabilität, dort der Wunsch nach möglichst leichter Anpassung an Veränderungen im außerschulischen Bereich - läßt sich die Notwendigkeit ableiten, zumindest auf dem Wege der Modellbildung Entwicklungstendenzen auf ihre Auswirkungsmöglichkeiten und ihre Reformträchtigkeit hin zu analysieren, um auf dem Wege prospektiver Planungen die Kluft zu verkleinern. Zugleich hält ein Berücksichtigen des Drucks auf Veränderung durch Anpassung dazu an, Reformmaßnahmen auch auf ihren Zukunftswert zu befragen.

2. Strukturreformen und Lernbereiche

2.1 Leitideen als Bindeglied zwischen Strukturreformen und Reformen von Lehr- und Lerninhalten

In den Reformdiskussionen der letzten Jahre nahm das Problem der Schulstruktur einen großen Raum ein.[50)] Es war ein Handlungsdruck entstanden, weil sich das Schulwesen in der Bundesrepublik in einem Zustand befand, der den Erfordernissen, aber auch den Einsichten der Zeit nach dem Urteil vieler nicht mehr entsprach.[51)] Leitideen bildungsökonomischer, sozialethischer und bürgerrechtlicher Art[52)] ließen nach Möglichkeiten und Wegen für eine umfassende Neuordnung des Schulwesens suchen, wobei das Bemühen um Reformen auf viele Ebenen wie die der Schulstruktur, der Inhalte, der Schulverwaltung, aber auch der Methoden abzielte.[53)] Der Tatbestand übergeordneter

Leitideen verhinderte, daß Reform technokratisch allein auf der Ebene des organisatorischen Aufbaus gedacht und vollzogen werden konnte. Die Strukturveränderungen mußten sich vielmehr, sollten sie im Sinne der Intentionen Erfolg haben, mit inhaltlichen Veränderungen verbinden. Den Bildungsgrundsätzen kam ein Primat zu. Die Reformkonzeptionen mußten, wie es etwa BÜHL als richtig ansieht, von Strukturen ausgehen, die geeignet waren, die Bildungsgrundsätze zu realisieren.[54] Diese grundlegenden Prinzipien mußten zugleich die Auswahl der Inhalte beeinflussen, sie bekamen die Funktion didaktischer Leitmaximen.

Ein Beispiel für die Verflechtung von organisatorisch-struktureller und inhaltlicher Veränderung der Schule ist die Reform der Volksschule. Bereits im Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens hatte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen Klagen über eine zu geringe Wirksamkeit der Volksschule, unzureichende Leistungen und ein zu geringes soziales Ansehen dieser Schulform referiert und sich selbst diesem Urteil angeschlossen.[55] Zugleich forderte er eine Verbesserung der Situation.[56]

In seinen Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule legte der Deutsche Ausschuß 1964 dann ein Konzept vor, wie die Forderung nach einer Verbesserung der Situation konkret umgesetzt werden könnte.[57] Dabei zeigte sich, daß strukturelle Veränderungen wie Verselbständigung der Hauptschule als weiterführende Schule eigener Prägung,[58] Verlängerung der Schulzeit um ein Jahr - soweit in einzelnen Bundesländern zu diesem Zeitpunkt noch kein 9. Schuljahr eingeführt worden war[59] - und eine Neuorientierung der Schulorganisation innerhalb der Hauptschule im Vergleich zur Volksschuloberstufe[60] mit inhaltlichen Änderungen einhergehen mußten, sollte wirklich etwas Neues entstehen.

Auch andere Autoren wie STRATMANN verwiesen darauf, daß mit einer bloßen Verlängerung der Schulpflicht nichts bewirkt werden könne, wenn nicht zugleich "innere Reformen" vorgesehen seien.[61]

Die Hauptschulreform orientierte sich an der Leitidee, die Hauptschule als Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges zu konzipieren.[62] Zwangsläufig mußten, wie noch ausführlicher darzustellen sein wird, neben der Organisationsreform entsprechende Reformen der Inhalte treten. Die Leitidee erforderte die Konzeption von Inhalten, die geeignet waren, einen Zugang zur Berufs- und Arbeitswelt zu eröffnen. Zugleich war es erforderlich, diese neuen Inhalte schulorganisatorisch abzusichern, ihnen einen Rahmen zu schaffen, der ihr Wirksamwerden zum Nutzen des Schülers ermöglichte. Der Vorgang wirkte somit über eine Reform der Inhalte auf die Organisation der Schule zurück.

Im Fall der Hauptschulreform wirkt die Leitidee unmittelbar in der Form ein, daß sie die Schaffung neuer Lernbereiche erforderlich werden ließ. Entsprechendes wird man, wie ebenfalls noch zu zeigen sein wird, am Beispiel der Einführung einer schulformunabhängigen Orientierungsstufe oder von Gesamtschulsystemen nachweisen können. Eine den "Säulenaufbau" des Systems ersetzende Horizontalisierung kann wenig im Sinne der Befürworter von integrativen Systemen bewirken, wenn sie nicht verbunden wird mit einer Neubestimmung der Inhalte in den einzelnen Schulformen.[63] Auch in diesen Fällen können aufgrund der gedanklichen Leitmaxime Strukturreformen und inhaltliche Reformen in einem interdependenten Wirkungsgefüge zur unmittelbaren Schaffung neuer Lernbereiche führen. Sie können allerdings auch bewirken, daß für Fächer und Lernbereiche, die vormals im Kanon einer oder mehrerer Schulformen verankert waren, kein Platz mehr ist.

2.2. Organisationsmodelle und ihr Einfluß auf Lernbereiche

Lange Zeit sind Fragen der Organisation in der pädagogischen Theorie wenig beachtet worden.[64] Dennoch darf nicht übersehen werden, daß die Organisation von Klassen, Schulen und dem gesamten Schulsystem einen nicht geringen Einfluß darauf hat, was sich in der Schule an pädagogischen Ideen realisieren läßt. Die Organisation, vor allem die Neuorganisation im Rahmen grundlegender Schulreformen, kann einen sehr technokratischen Einfluß auf Lernbereiche und Fächer haben, wie sich am Beispiel der Hauptschulreform verdeutlichen läßt.

Die Hauptschulreform machte es von ihren Intentionen her erforderlich, gemessen an der Volksschuloberstufe, neue Lernbereiche einzuführen. Das galt etwa für das Bemühen um eine direkte Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt oder für das Ziel, eine Fremdsprache obligatorisch zu vermitteln. Unterstellt man, daß das Gesamtvolumen an verfügbarer Unterrichtszeit nicht wesentlich erweitert werden sollte, was für die Jahrgänge 5 bis 8 zutraf, dann mußte ein solches Bemühen über Stundentafel und Organisationsmodell schon allein deswegen Auswirkungen auf andere, bisher in der Volksschule verankerte Lernbereiche haben, weil für diese nun weniger Unterrichtszeit zur Verfügung stand.

Allgemein läßt sich sagen: Sollen aufgrund bildungspolitischer Vorgaben im Rahmen von Strukturreformen neue Lernbereiche in die Schule eingebracht werden, so hat das Auswirkungen auf Stundentafel und Organisationsmodell der betroffenen Schulform und wirkt, soll das Gesamtvolumen an Unterrichtsstunden nicht erweitert werden, über eine Veränderung der Stundenanteile auf andere Lernbereiche und Fächer zurück. Möglicherweise stellt sich im konkreten Fall die Frage, ob zugunsten des neuen Faches ein bisher ausgewiesener Lernbereich ganz aus dem Kanon der Lerninhalte herausgenommen werden muß.

Auch ein Bemühen um Straffung der Stundentafel als eine bildungspolitische Zielsetzung stellt zwangsläufig Fächer und Lernbereiche in Frage. Mit der Forderung nach Konzentration verbindet sich jeweils die Aufgabenstellung, Inhalte und Lernbereiche neu zu ordnen. Das kann im Einzelfall bedeuten, Inhalte zusammen mit den Fächern, denen sie vor dem Reformbegehren zugeordnet waren, ersatzlos zu streichen oder sie neu zu bündeln und anderen Fächern als bisher zuzuweisen.

Solche Probleme stellen sich etwa auch, wenn im Rahmen von Strukturreformen wie der Horizontalisierung des Schulwesens durch Gesamtschulsysteme additiver oder integrativer Art neue Organisationsmodelle entworfen werden müssen. Organisatorische Zwänge können bisher verankerte Fächer und Lernbereiche in Frage stellen, weil beispielsweise durch die stundenmäßige Berücksichtigung von Wahlpflichtunterricht nicht mehr soviel Unterrichtszeit wie vor der Systemänderung für den obligatorischen Unterricht zur Verfügung steht. Oder der Zwang zur Vereinheitlichung der Stundentafeln erzwingt Entscheidungen über schulformspezifische Fächer, die entweder gestrichen oder in den Wahlpflichtbereich verlegt oder - bei additiven Systemen - für alle Schulformen als obligatorisch eingeführt werden müssen. Welche Entscheidung im Einzelfalle getroffen wird, dürfte nicht zuletzt wiederum von den Leitideen abhängen, die eine Reform von der vertikal zur horizontal strukturierten Schule tragen.

Hier ergeben sich besonders wichtige Fragen für einen Lernbereich Technik/Wirtschaft. Strukturreformen könnten auf dem Wege der auf Organisationsfragen ausgerichteten Argumentation das schulformspezifische Fach 'Arbeitslehre' wieder ganz aus der Schule herausdrängen. Es könnte auch als Wahlpflichtfach erhalten bleiben, aber für alle Schullaufbahnen aus dem obligatorischen Teil herausgenommen werden. Schließlich wäre es denkbar, daß sich

von der Organisation her Möglichkeiten finden ließen, das Fach oder einen entsprechenden Lernbereich im Kanon des obligatorischen Unterrichts zu belassen, daß es aber von der Diskussion der Leitfragen abhängt, welche Entscheidung letztlich über Technik und Wirtschaft als Unterrichtsobjekt in einer reformierten Schule gefällt wird. Auch hier zeigt sich die Interdependenz zwischen Entscheidungen über Strukturen und Entscheidungen über Inhalte, die letztlich an den Grundfragen und Zielvorstellungen des jeweiligen Reformvorhabens gemessen werden müssen.

3. Curriculare Reformen und Lernbereiche

3.1. Bildungspolitische und pädagogische Grundtendenzen als Wirkfaktoren im curricularen Reformprozeß

Die Diskussion um eine Reform der Inhalte von Schule und Unterricht ist zum einen mit der Frage struktureller Reformen verbunden, und zwar aus der Erkenntnis, daß eine Neugliederung des Schulsystems in enger Wechselbeziehung zu einer Veränderung der Inhalte stehen muß.[65] Zum anderen gab und gibt es mehr oder weniger unabhängig von der gedanklichen Anbindung an umfassende Veränderungen, die das System als Ganzes erfassen, Überlegungen und Bemühungen, Schulreform durch eine Reform der Inhalte und Methoden zu bewirken, indem Ziele, Inhalte und Methoden von Schule am Maßstab gegenwärtiger Erfordernisse und Erkenntnisse neu vermessen werden.[66] Hier ist insbesondere die Curriculumtheorie von Bedeutung, die sich nicht mit der üblichen Lehrplanrevision als "Verjüngungskur" (ROBINSOHN) begnügt, sondern "die Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Gefüges" anstrebt.[67] Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT setzt die Akzente sehr deutlich, wenn er den Kern der Curriculumrevision darin sieht, "das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten, humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten."[68]

Eine Neubesinnung auf die Bedeutsamkeit der Inhalte von Schule und Unterricht - ROBINSOHN bezeichnet die Entscheidung über das Was, die Inhalte, durch die gebildet wird, als wichtigste unter den zahlreichen Entscheidungen, die im Erziehungsprozeß zu treffen sind[69] - kann zu konträren Ergebnissen führen. Denn eine Curriculumdiskussion, die das Problem der Inhalte wieder in den Blickpunkt rückt, wird grundlegende Auseinandersetzungen über den Auftrag der Schule in der Gesellschaft und die diesem Auftrag adäquaten Inhalte initiieren.[70] Sie kann dazu führen, daß die Grundpositionen deutlicher bezogen und dadurch Bahnen festgelegt werden, in denen sich dann die Curriculumrevision vollzieht. Das geschieht nicht zuletzt dadurch, daß die Erwartungen an die Schule erneut definiert und die für grundlegend erachteten Ziele der Schule deutlich markiert werden.

Eine daraus abgeleitete allgemeine Revision der Inhalte dürfte nicht ohne Auswirkungen auf den Fächerkanon der Schule und auf die Inhalte der einzelnen Fächer bleiben. Wird es in den Gremien und bei den Gruppen, die entscheidenden Einfluß auf die Bildungspolitik und damit auch auf die Lehrplangestaltung und die Organisation von Schule haben als wichtig angesehen, sich an Überkommenem und Gesichertem zu orientieren und vor allem die Schule als einen stabilen, der Wandelhaftigkeit anderer Lebensbereiche entzogenen Sektor zu erhalten, so wird man sich in verstärktem Maße einem Begehren nach einer grundlegenden inhaltlichen Neuorientierung widersetzen. Die bisherigen Inhalte werden - zumindest der Tendenz nach - bestätigt, Versuche zu "unangebrachter Modernität" möglicherweise gestoppt und zurückgeführt. Eine Schule, die zur "wahren Bildung" führen soll, wobei "Bildung" etwa am überkommenen Muster des klassischen Gymnasiums gemessen wird, hat im Sinne HUMBOLDTS beispielsweise keinen Platz für solche Inhalte, die dem Broterwerb zugewandt sind. Eine Abkehr der Schule von der "rauhen Wirklichkeit"

und eine Sicht von Schule als Schonraum mit starker Zuwendung zu einer wie auch immer verstandenen Innerlichkeit würde selbst dann nicht ohne Rückwirkung auf sehr realitätsbezogene Lernbereiche sein können, wenn diese vor dem erneuten Reformanstoß in den Kanon aufgenommen worden sind. Eine Arbeitslehre beispielsweise könnte als ein störender Fremdkörper empfunden werden, für dessen Berücksichtigung nur wenig spräche.

Wird es jedoch im Verständnis der Entscheidungsträger, aus welchen Gründen auch immer, als wichtig angesehen, daß die Schule sich der Realität der Umwelt und ihrer Veränderlichkeit stellt und sie in den Unterricht einwirken läßt, bietet sich ein günstiges Klima für inhaltliche Revisionen und für die Neuaufnahme von Inhalten und Lernbereichen. Wird es darüber hinaus als Auftrag der Schule gesehen, im Beschäftigungssystem unmittelbar verwendbare Qualifikationen zu vermitteln, dann ergibt sich als Konsequenz einer solchen Grundhaltung die Offenheit der Schule für ökonomische und technisch-technologische Inhalte.

Eine Öffnung der Schule für die Realitäten des Lebens wird sich zunächst allgemein im Unterricht der meisten Fächer widerspiegeln. Aus diesem Tatbestand könnte sich als didaktische Konsequenz die Notwendigkeit zur Neueinführung von Fächern und Lernbereichen abzeichnen. Wenn sich beispielsweise etablierte Fächer wie Deutsch, Geographie oder Geschichte aber auch Religion oder Kunst mehr der jeweils aktuellen Lebenswirklichkeit zuwenden, ist es unvermeidlich, daß ökonomische und technisch-technologische Tatbestände und Problemfelder ins Blickfeld geraten. Denn die Umwelt wird in hohem Maße durch ökonomische und technisch-technologische Fakten und Entwicklungen bestimmt. In einer solchen didaktisch zu strukturierenden Situation kann es als sinnvoll erscheinen, daß ein Fach oder ein Lernbereich Zubringerdienste leisten, in dem sie fundierte ökonomische und

technisch-technologische Grundkenntnisse vermitteln, weil nur so im Zusammenspiel aller Fächer ein strukturiertes und fachwissenschaftlich abgesichertes Ganzes entstehen kann. Ein solcher Gedanke unterstellt allerdings, daß das Organisationsmodell der Schule weiterhin dem noch vorherrschenden Prinzip der Fächer folgt. Aber auch andere Organisationsformen müßten Möglichkeiten bieten, die inhaltlichen Probleme zu lösen, die entstehen, wenn Curriculumreformen, pädagogischen und bildungspolitischen Tendenzen folgend, die Notwendigkeit einer inhaltlichen Neuorientierung aufzeigen.

3.2. Direkte Einwirkung von Curriculumreformen auf einzelne Lernbereiche

"Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?" fragte Heinrich ROTH 1968.[71] Die Frage stellen hieß auch hier, sie beantworten. ROTH verwies auf Defizite der Lehrplane angesichts der Realitäten inner- und außerhalb der Schulen. Es wurde seiner Meinung nach Zeit, sich um die Lehrplane zu kümmern.[72] Seine Lösungsvorschläge wie: in allen Schulformen alle drei als repräsentativ erachteten Wissenschaftsbereiche - Geisteswissenschaften, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften - anzubieten, aus den Gegenständen und Fächern innerhalb der drei Bereiche auswählen zu lassen und die Fachbereiche nach Lehrgangseinheiten aufzubauen[73], hätten bei einer Realisierung auf zwei Ebenen Auswirkungen auf die Inhalte von Schule gehabt.
Zum einen berühren seine Vorstellungen die Organisation von Schule und könnten durch die bereits skizzierte Interdependenz von Organisation und Inhalten auf Fächer und ihre Lehrinhalte einwirken. Zum anderen hätte der Lösungsvorschlag unmittelbare Einwirkungen, als sich aus ihm die Notwendigkeit einer Einführung von Inhalten ableiten läßt, die bislang in der Schule wenig Beachtung gefunden haben. Die ROTH'sche Lehrplankritik zeigt De-

fizite im Lehrgebäude der Schule auf und weist auf Problemfelder hin, deren sich Schule annehmen sollte, die aber noch keinen Eingang in Lehrpläne gefunden haben. Darüber hinaus betrifft seine Lehrplankritik auch das bereits aufgenommene und lehrplanmäßig verankerte Lehrgut. Wenn gesagt wird, daß sich Lehrpläne mit dem pädagogischen Gesamthorizont verändern[74], darf man daraus schließen, daß ein Neuvermessen der Realität und seine didaktische Umsetzung Auswirkungen auch auf bereits geordnete Fächer und Lernbereiche hat, in dem die Inhalte neu festgelegt werden.

Der Versuch, mit Mitteln der Lehrplankritik die Schule in ihren Inhalten den Erfordernissen und Erkenntnissen der Zeit anzupassen, kann demnach zur Veränderung durch Austausch - überholte Lehrstoffe werden gegen aktuelle ausgewechselt - oder Neueinführung von Inhalten, Fächern oder Lernbereichen führen.[75] Insoweit kann das Empfinden von Diskrepanzen zwischen den Inhalten der Schule und dem, was als erforderlich angesehen wird, unmittelbare Auswirkungen auf Fächer, Lernbereiche und Stundentafeln haben.

Ähnliche Konsequenzen ergeben sich, wenn man dem curriculum-theoretischen Ansatz folgt. Geht man zur Gewinnung von Curriculumentscheidungen von Verwendungssituationen und von den zu ihrer Bewältigung nötigen Qualifikationen aus[76], wird man Curriculum-Elemente ableiten können, die sich in älteren, aber noch gültigen Lehrplänen und im tradierten Fächerkanon einzelner Schulformen nicht widerspiegeln. Das gilt beispielsweise nicht nur für berufliche Verwendungssituationen, wie ROBINSOHN sie anspricht[77], sondern darüber hinaus insgesamt für Verwendungssituationen im Wirtschaftsleben oder politischem Leben, soweit es dort beispielsweise um Probleme der Wirtschafts- oder Technologiepolitik im umfassenden Sinne geht. Auch die Curriculumtheorie erschließt demnach mit ihrem Ansatz neue Problemfelder, deren Berück-

sichtigung als notwendig erscheint, folgt man dem grundlegenden Gedankengang der Curriculumtheorie in ihrem situationsanalytischen Ansatz.

Verfährt man allerdings nach dem ROBINSOHN'schen Modell der Curriculumentwicklung und richtet die Curriculumermittlung zunächst auf ein Gesamtcurriculum für die gesamte Schulzeit, um deren Ergebnis anschließend zu differenzieren und zu integrieren[78], ergeben sich Probleme auf einer Vielzahl von Ebenen.[79]

Eine, für einzelne Fächer oder Lernbereiche besonders folgenreiche Schwierigkeit wird deutlich, wenn konkrete Curriculumarbeit sich wie beispielsweise im Lande Nordrhein-Westfalen, auf der Basis von Kommissions- oder Institutstätigkeit vollzieht[80] und dabei eine Gliederung der Gremien nach Schulfächern erfolgt. Da jede Fachkommission oder Sektion von Verwendungssituationen ausgeht, ist es unausweichlich, daß ein und dieselbe Situation ins Blickfeld mehrerer Fächer gerät, etwa die Situation als Konsument in einem marktwirtschaftlich verfaßten Wirtschaftssystem. Es werden aus der jeweiligen Fachsicht - es sei erlaubt, hier verkürzt darzustellen - Lernziele entwickelt und möglicherweise thematische Hinweise zur Abdeckung der Lernziele gegeben. Dabei kann sich herausstellen, daß es lernzielmäßig deckungsgleiche Zonen in verschiedenen Fächern gibt, weil aus der Sicht der jeweiligen Fächer die gleiche Verwendungssituation als relevant für ihre curriculare Berücksichtigung erscheint. Das kann etwa, um beim angeführten Beispiel "Verbraucher in der Marktwirtschaft" zu bleiben, im Fach Gesellschaft/Politik und im Fach Wirtschaft der Fall sein. Ob es nach der Erstentwicklung fachbezogener Lehrpläne zu einer Abstimmung zwischen diesen Fächern kommt, hängt in starkem Maße vom System der Lehrplanerstellung und dort nicht zuletzt vom administrativen Bereich und der von ihm wahrgenommenen Rolle im curricularen Entscheidungsprozeß ab.

Weisen zwei Fächer, vor allem aus der Sicht Außenstehender, breite Zonen der Gemeinsamkeit in Lernzielen und ausgewiesenen Inhalten auf, kann das dazu führen, daß unter Leitgedanken wie dem der Stundentafelstraffung Überlegungen angestellt werden, eines der Fächer ganz aus der Stundentafel zu streichen und seine Inhalte durch das andere Fach mit abdecken zu lassen. Am angesprochenen Beispiel demonstriert, kann das - in der Sprache der Kultusverwaltung ausgedrückt - zu folgender Regelung führen: "Der Lernbereich Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre) wird ... von den Lernbereichen Gesellschaftslehre (Wirtschaft) und Naturwissenschaften (Technik) wahrgenommen", eine Regelung, wie sie in Nordrhein-Westfalen etwa für die Realschule oder die Klassen 5 und 6 der Hauptschule getroffen ist.[81)]

Bei einem solchen Gedankenspiel besteht allerdings die Gefahr, daß wesentliche Momente, die für jedes einzelne Fach sprechen, aus dem Blickfeld geraten und nur die Zone der Gemeinsamkeiten gesehen wird. In der Praxis der Curriculumentwicklung kann sich jedoch eine solche Zone der Gemeinsamkeiten nur auf wenige Inhaltsbereiche beziehen. Eine Entscheidung für eine integrative oder auch nur additive Zusammenfassung in einem Fach würde fachspezifische Problemfelder und mit ihnen vor allem die den Curriculumelementen zuzuordnenden Qualifikationen außer Betracht lassen, weil das übernehmende Fach nur die Zonen der Gemeinsamkeit abdecken kann. Und selbst in den Bereichen, die aufgrund ihrer Kongruenz Anlaß für eine solche Entscheidung sein könnten, ist es fraglich, wie weit die zunächst umstrittenen Inhalte tatsächlich Eingang in die Schule finden. Fragen der Bereitschaft und der Fachkompetenz der Lehrer[82)], der Lehrmittel, der fachspezifischen Unterrichtsschwerpunkte in Relation zur verfügbaren Zeit sind einige der Faktoren, die einer Umsetzung der möglicherweise von den unterrichtenden Lehrern als fachfremd empfundenen Lehrplanvorgaben im Wege sein könnten. Hier zeigt sich ein

Bumerangeffekt. Das Bemühen um eine inhaltliche Neuorientierung hat deutlich werden lassen, daß wichtige Dimensionen des Lebens bislang von der Schule wenig beachtet worden sind, obwohl für ihre Berücksichtigung wichtige Gründe sprechen. Durch die konkrete Curriculumarbeit werden diese bislang weißen oder grauen Zonen von verschiedenen Fächern angegangen. Es kann zu Kompetenz- und Zuordnungsschwierigkeiten kommen, in deren Gefolge in einem stufenweisen Prozeß wieder aus der Schule verschwindet, was bei einer ersten Bestandsaufnahme als wichtig für Schule und Unterricht angesehen wurde. Die Verwendungssituationen im außerschulischen Bereich bleiben, aber die für ihre Bewältigung notwendigen Qualifikationen werden durch die Schule nicht vermittelt, weil die zu ihrer Erreichung notwendigen Curricula bei der konkreten verwaltungs- und unterrichtsmäßigen Umsetzung der Reformen stecken geblieben sind.

Die Eigendynamik von Fächern dürfte ein wichtiger Faktor sein, der die Übernahme von inhaltlichen Teilbereichen anderer Fächer leicht mißlingen läßt. Ordnet man etwa, um das Beispiel wieder aufzugreifen, die Wirtschaftslehre dem Fach Gesellschaft/Politik zu und orientiert die Curriculumentwicklung auch an entsprechenden Leitwissenschaften, dürfte, wie KAISER und KAMINSKI im ähnlichen Zusammenhang aufzeigen, nicht sichergestellt sein, daß die ursprünglichen Intentionen im neuen Fachzusammenhang noch realisiert werden.[83)] Dieses Problem soll aber hier nicht weiter verfolgt werden.

Die entscheidenden Weichenstellungen curricularer Art der letzten Jahre sind mit Strukturreformen verbunden. Darum erscheint es sinnvoll zu sein, diese Reformen in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen, wenn es um die Frage geht, welchen Einfluß Schulreformen auf das Bemühen gehabt haben und haben, die Schule den Bereichen der Ökonomie und der Technik-Technologie zu öffnen.

II. Lernbereich Technik/Wirtschaft im Spannungsfeld vollendeter oder begonnener Strukturreformen

Die Lebenswirklichkeit der Arbeits- und Berufswelt ist in der Geschichte der Pädagogik immer wieder Objekt grundsetzlicher Überlegungen gewesen, sei es, daß die Schule sich bewußt von ihr absetzte, sei es, daß sie sich diesem Lebensbereich in besonderer Weise zugewandt hat.[1] Die aktuellen Reformbestrebungen der letzten Jahre bedeuten also, bei aller Anerkennung der Notwendigkeit und der Verdienste dieser Bemühungen, kein erstmaliges Beginnen. Sie lassen sich vielmehr in eine traditionsreiche Kette schulreformerischer Bemühungen einreihen. Wenn im folgenden dennoch nur die Schule in der Bundesrepublik gesehen wird, dann, weil in der bildungspolitischen Auseinandersetzung vor allem die Zeit seit 1946 eine Rolle spielt, in der Argumentation aber kaum auf vorhergehende Epochen zurückverwiesen wird.

1. Volksschulreform und Arbeitswelt im Unterricht

1.1. Ausbau der Volksschule

Nach dem Zusammenbruch des Hitler-Regimes mußte es im Bildungswesen zuförderst darum gehen, Schule wieder funktionsfähig zu machen. Zwar hatten die Alliierten eigene Vorstellungen vom aufzubauenden Schulwesen[2], jedoch entstand zunächst wieder auf dem Gebiet der Bundesrepublik das überkommene System der dreigegliederten Schule.[3] Erst als der wirtschaftliche und politische Konsolidierungsprozeß weiter fortgeschritten war, wandte man sich in der Bundesrepublik verstärkt dem Bildungswesen zu.[4] Es wurde Kritik an der Schule laut, und die Schule geriet in das Feld öffentlicher Diskussion. Diese Disputation war ein Grund mit für die Gründung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen im Jahre 1953.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, dem aufgetragen war, "die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern"[5], plädierte 1957 in einem Gutachten für den Ausbau der Volksschule. Er empfahl "1. ein neuntes Schuljahr, das ja in einigen Bundesländern schon besteht, in Stadt und Land allgemein einzuführen und es binnen kurzer Zeit für alle Volksschüler verbindlich zu machen, 2. mit der Einrichtung eines zunächst fakultativen zehnten Volksschuljahres zu beginnen."[6] Die Notwendigkeit einer solchen Verlängerung der Schulzeit leitete der Deutsche Ausschuß aus dem unaufhaltsamen Wandel der Arbeitswelt infolge rascher technischer Entwicklungen ab und aus dem Tatbestand, daß die mit vierzehn Jahren aus der Volksschule entlassenen Jugendlichen noch nicht reif genug seien, um den Anforderungen der so gekennzeichneten Welt, vor allem der Berufswelt, gerecht zu werden.[7] Darüber hinaus war für den Deutschen Ausschuß die Einsicht in die Notwendigkeit einer pädagogisch verantworteten Freizeiterziehung[8] und einer Grundlegung in der politischen Bildung[9] Anlaß, den Ausbau der Volksschule zu fordern. Bereits 1954 hatte dasselbe Gremium "Empfehlungen zum neunten Schuljahr" gegeben und bereits zu diesem Zeitpunkt die Verlängerung der Schulzeit um ein Jahr gefordert. Begründet wurde die Forderung in diesem ersten Gutachten zum Thema Ausbau der Volksschule sowohl mit dem allgemeinen Bildungsanspruch als auch mit der Lebenslage und der Berufs- und Betriebssituation der Jugendlichen.[10]

Das neunte Schuljahr als Pflichtschuljahr wurde Wirklichkeit, wenn auch in von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichen Zeitläufen.[11]

1.2. Volksschule und Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt

Die Frage des Überganges von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt war für den Deutschen Ausschuß im Zusammenhang mit der Diskussion um die Volksschule ein zentraler Punkt. Die Schüler sollten, folgt man den Gutachten, erst zu einem Zeitpunkt den Wechsel vollziehen, zu dem sie reif genug waren, sich in der Welt der Technik und des Wirtschaftslebens zurechtzufinden und den sachlichen und menschlichen Anforderungen gerecht zu werden, die in der Berufswelt an sie gestellt würden.[12)] Zugleich sollte die Schule ihre Schüler mittelbar und unmittelbar auf den Übergang in die Arbeitswelt vorbereiten.[13)] Nach der Konzeption des Deutschen Ausschusses bot sich vor allem das neue neunte Schuljahr nicht zuletzt unter dieser Perspektive dazu an, dem jungen Menschen Kenntnisse über die heimische Arbeitswelt zu vermitteln und ihn Einblicke in die arbeitsteilig organisierte Wirtschaft und ihre Funktionszusammenhänge gewinnen zu lassen.[14)]

Auch andere Autoren wiesen darauf hin, daß sich die Schule der Technik, den Naturwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften als legitimen Bildungsmachten öffnen müsse, um den Realitäten einer veränderten Gesellschaft Rechnung zu tragen[15)], wobei die entsprechenden Forderungen nicht ausschließlich der Volksschule galten.[16)]
Auch in diesen Erörterungen wurde es als eine Aufgabe der Schule angesehen, dem jungen Menschen den Eintritt in das Berufsleben zu erleichtern und ihm Hilfe für eine fundierte Berufswahl zu geben.[17)]

Trotz der sehr deutlich aufgezeigten Verbindungslinien zwischen Schule und Arbeitswelt zog der Deutsche Ausschuß in den Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule noch nicht in gleicher Weise Konsequenzen wie in späteren Gutachten. Er formulierte vielmehr zunächst allgemein,

das neue Schuljahr solle sich "durch seine Akzente und durch seine Atmosphäre deutlich von den bisherigen unterscheiden, und zwar vor allem dadurch, daß es in seinen Gehalten und seinen Lebensformen der Welt der modernen Arbeit näher rückt."[18] Um Wege und Möglichkeiten einer Annäherung an dieses Ziel zu suchen und zu erproben, wurde zwar eine Zusammenarbeit zwischen Volksschule und Berufsschule angeregt.[19] Auch sah man die Notwendigkeit, "die Arbeit der Hand" noch intensiver zu fördern.[20] Jedoch machten einschränkende Hinweise über Sinn und Zweck praktischen Tuns deutlich, daß der Deutsche Ausschuß zu diesem Zeitpunkt noch über kein Konzept für eine konsequente Hinführung zur Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt verfügte.[21]

Die Stundentafel für das neue Schuljahr wies dieser Linie entsprechend auch keinen Lernbereich aus, der als kodifizierter Ausdruck des Bemühens um eine Hinwendung zur Berufswelt deutbar gewesen wäre.[22] Die Volksschule blieb ihrem bisherigen pädagogischen Konzept verhaftet. Auch für die vorgeschlagene Zusammenarbeit zwischen Volksschule und Berufsschule fand sich aus der Stundentafel und den Lehrplänen kein unmittelbarer Anlaß. Die Idee der Hinwendung zur Berufs- und Arbeitswelt konnte im Rahmen des Ausbaus der Volksschule nur auf dem Wege einer Berücksichtigung dieses Lernbereichs im Unterricht der tradierten Fächer oder des fächerübergreifenden Unterrichts verwirklicht werden. Von dieser Möglichkeit ist allerdings, wie Untersuchungen des Deutschen Institus für Internationale Pädagogische Forschung zeigten, vielfach Gebrauch gemacht worden. Das gilt sowohl für die unterrichtliche Behandlung von Themen über die Berufs- und Arbeitswelt[23] als auch für Sonderveranstaltungen wie Betriebserkundungen und Betriebspraktika.[24] Zugleich wurde die Notwendigkeit der Lehrerausbildung für einen den Realitäten und Erfordernissen der Arbeits- und Berufswelt gerecht werdenden Unterricht gesehen und Vorschläge für eine entsprechende Lehrerweiterbildung unterbreitet.[25]

1.3. Von der Volksschule zu Grund- und Hauptschule

Die Diskussion um die Volksschule ging auch nach ihrem Ausbau weiter und mündete in Überlegungen zu einem Gesamtplan über den Neubau des "allgemeinbildenden Schulwesens" ein. Im Jahre 1959 sprach der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen seine Empfehlungen zur Umgestaltung des Schulwesens in der Bundesrepublik aus. In diesem Zusammenhang entwarf er skizzenhaft das Bild einer Hauptschule, die die bis dahin vorhandene Volksschuloberstufe ersetzen und zeitlich und inhaltlich über sie hinauswirken sollte.[26)]

Wesentliche Zielpunkte des reformerischen Bemühens wurden darin gesehen, "den Bildungsstand auch der Volksschüler zu erhöhen und zweckmäßig zu erweitern, die darüber hinaus Fördernswerten besser auszulesen, diese Förderung durch richtige Übergänge in weiterführende Schulen zu sichern."[27)] Eine Präzisierung der Vorstellungen zur Hauptschule erfolgte in den "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule".[28)]

Die Konzeptionen für eine Reform der Volksschule sind vielfach ausführlich beschrieben und diskutiert worden. Darum seien an dieser Stelle lediglich zwei Aspekte des Wandels der Volksschule zur Hauptschule in die Erinnerung gerufen, weil sie für die hier durchzuführenden Betrachtungen als wichtig erscheinen. Zum einen war die Volksschulreform gedacht als die Reform eines, wenn auch wesentlichen Elementes des tradierten Schulsystems. Die intendierten Veränderungen sollten an den Grundstrukturen des Schulsystems, soweit sie sich in der Dreigliedrigkeit des Systems manifestieren, nichts ändern.[29)] Zum zweiten ist im Zusammenhang mit der Volksschulreform der Gedanke einer Annäherung der Schule an die Welt der Wirtschaft, der Technik und der Berufe verstärkt aufgegriffen und weiterentwickelt worden. Als wichtige Aufgabe

der Hauptschule wurde gesehen, "den Anschluß an das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen zu suchen und zu finden."[30] Die Hauptschule wurde vom Deutschen Ausschuß als Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens gewertet.[31] Demnach ergab sich zwingend die Notwendigkeit, die Arbeits- und Berufswelt in die Hauptschule einwirken zu lassen.

Auch die Hauptschule ist - zumindest formal - Wirklichkeit geworden. Wie schwierig der Prozeß war, über den formalen Rahmen hinaus die Hauptschule auch von den Inhalten her im Sinne der Aufbauempfehlung zu gestalten, mag aus der vorsichtigen Situationsbeschreibung fast ein Jahrzehnt nach den Ausführungen des Deutschen Ausschusses hervorgehen, die sich im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung findet. Zur Situation der Hauptschule heißt es dort: "Für die Entwicklung der Hauptschule zu einer weiterführenden Schule wurden in den letzten Jahren erste Voraussetzungen geschaffen ..."[32] Allerdings gab es auch hier wieder Unterschiede zwischen den Bundesländern. So legte Nordrhein-Westfalen 1968 mit Einführung der Hauptschule zugleich ein Lehrplanwerk vor, mit dem wichtige organisatorische und lehrplanmäßige Voraussetzungen für eine Verwirklichung des Hauptschulkonzeptes geschaffen wurden.[33]
Dennoch hatte und hat die Hauptschule auch unter diesen günstigen Startbedingungen von Anfang an mit Problemen zu kämpfen, die zum großen Teil, wie noch zu zeigen sein wird, in der Stellung der Hauptschule im Schulsystem insgesamt begründet sind.

1.4. Hauptschule und Arbeitslehre

Legt man die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses zum Aufbau der Hauptschule zugrunde, so kommt der Arbeitslehre für die neue Schulform eine zentrale Bedeutung zu. Die Arbeitslehre wird im Verständnis des Deutschen Ausschusses zu einem Kristallisationspunkt der Hauptschule.[34] Dieser Gewichtung der Arbeitslehre schließen sich andere Autoren an.[35]

Aus den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses wird auch deutlich, daß an eine formale Berücksichtigung des Lernbereichs in der Stundentafel gedacht war und zwar mit mindestens vier Wochenstunden.[36] Dabei wird in der Empfehlung davon ausgegangen, daß der Anteil der Arbeitslehre an der Zahl der Wochenstunden zwischen dem 7. und dem 10. Schuljahr erheblich ansteigt.[37] Dieser Gedanke ist etwa von KAISER aufgegriffen worden, der einen Stufenplan zur Arbeitslehre entworfen hat. Der Stufenplan hätte bei einer Verwirklichung eine immer intensivere Nutzung der Schulzeit für Aufgaben und Intentionen der Arbeitslehre zur Folge.[38] KAISER geht davon aus, daß der Fach- bzw. Kooperationsbereich Arbeitslehre schließlich im 10. Jahrgang ein Drittel der Schulzeit ausfüllt.[39]

Auch in den KMK-Empfehlungen für die Klassen 7 - 9 (10) der Hauptschule wird die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt als eine besondere Aufgabe der Klassen vom 7. Jahrgang an bezeichnet, wobei die KMK, wie bereits der Deutsche Ausschuß, davon ausgeht, daß die Arbeitslehre in der Hauptschule ein Fach sein werde.[40]

Allerdings wurde dem Konzept der Arbeitslehre und seiner möglichen Konkretisierung im Unterricht der Hauptschule auch Skepsis entgegengebracht, so etwa vom Deutschen Industrie- und Handelstag[41] oder von Vertretern des berufsbildenden Schulwesens.[42] Es wurde befürchtet, daß die Arbeitslehre eine technisch unzureichende Vor-

wegnahme einzelner Fertigkeiten für bestimmte Berufsgruppen beinhalten und zu einer sehr fragwürdigen Imitation des Arbeitslebens führen könne.[43] In eine ähnliche Richtung wiesen Bedenken, durch die Arbeitslehre in der Hauptschule sei die Gefahr der Verfrühung gegeben.[44] Auch von Pädagogen wurden Vorbehalte gegen die These vorgebracht, die Hinführung zur Arbeitswelt sei eine Aufgabe der Schule.[45]

Kritik an der Idee der Arbeitslehre konnte umso leichter entstehen, als der Deutsche Ausschuß über die Ausgestaltung des Lernbereichs in seinem Gutachten nur skizzenhafte und damit interpretationsbedürftige und Mißverständnissen zugängliche Angaben gemacht hatte.[46] Mancher Punkt der Kritik findet in solchen Mißverständnissen seine Erklärung. Der Kritik standen zum Teil engagiert vorgetragene Argumente für eine Verwirklichung der Arbeitslehreidee gegenüber, vor allem aus dem Bereich der Pädagogik[47], aber auch etwa der Gewerkschaften.[48]

Trotz der vielfachen gewichtigen Aussagen und Empfehlungen war die Arbeitslehre aber zunächst nur eine Idee und ein Postulat. Ob diese Idee auch in Schulpraxis umgesetzt werden konnte, hing von einer Vielzahl von Faktoren ab. So war die Einführung der Arbeitslehre an die Realisierung der Idee "Hauptschule" gebunden. Solange die Hauptschule nicht eingeführt wurde, und zwar nicht nur dem Namen nach, sondern in voller Entsprechung der intendierten inhaltlichen Veränderungen, konnte die Arbeitslehre nicht Wirklichkeit werden. Die Einführung der Hauptschule oblag aber jedem einzelnen Bundesland mit seinen jeweils eigenen schulpolitischen Voraussetzungen und Perspektiven.

Arbeitslehre als ein Schwerpunkt der Hauptschule konnte zudem nur Wirklichkeit werden, wenn ihr im Kanon der Fächer und Inhalte ein gesicherter Platz zugewiesen wurde. Ein eindeutiger Weg dazu wäre der Ausweis in der Stundentafel. Diesen Weg haben etwa die Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen beschritten[49], wobei das letztgenannte Bundesland über diese Absicherung hinaus eine umfassende Kooperation anderer Fächer mit der Arbeitslehre per Erlaß forderte.[50] Andere Bundesländer wie Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein oder Baden-Württemberg erkannten zwar die Bedeutung der Arbeitslehre für die Hauptschule an, verzichteten jedoch zunächst auf den Ausweis eines eigenständigen Lernbereichs und ordneten anderen Fächern die Aufgabe zu, den Intentionen der Arbeitslehre durch entsprechende Unterrichtsinhalte Rechnung zu tragen.[51] Die Kultusbehörde in Schleswig-Holstein ermöglichte allerdings Hauptschulen, bei Bedarf nach eigenem Ermessen die Stundentafel abzuwandeln und ein Fach Arbeitslehre einzurichten.[52]

War eine Absicherung durch Stundentafeln und Stundentafelerlasse eine notwendige Voraussetzung, um die Arbeitslehre Wirklichkeit werden zu lassen, so reichte diese Maßnahme allein nicht aus. Der administrativ geschaffene Freiraum mußte auch intentionsgemäß ausgefüllt werden. Um dies sicherzustellen, war die Schaffung von Lehrplänen eine weitere unabdingbare Notwendigkeit. Hinsichtlich der Veröffentlichung von Lehrplänen war die Unterschiedlichkeit in der Entwicklung zwischen den Bundesländern besonders groß. Neben Bundesländern wie Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen, die frühzeitig Lehrpläne vorlegten, gab es Bundesländer, die bis heute kein umfassendes Lehrplanwerk für den Bereich der Arbeitslehre entwickelt und in die Schulen gegeben haben.[53]

Unterschiedlich war auch das Verfahren, Konsequenzen aus ersten Erfahrungen mit der Arbeitslehre zu ziehen. Während etwa Nordrhein-Westfalen eine Überarbeitung der ersten Lehrplanfassung vornahm und den Schulen 1973 einen revidierten Lehrplan vorgab oder das Land Bayern unter Berücksichtigung der bisherigen Vorgaben und dabei gewonnener Erfahrungen mit der Arbeitslehre noch 1976 curriculare Lehrpläne für die Arbeitslehre entwickelte und per Erlaß festschrieb[54)], zog man 1973 im Bundesland Schleswig-Holstein den bis zu diesem Zeitpunkt gültigen Erlaß zurück, der das Fach Arbeitslehre an den Hauptschulen zur Erprobung zuließ und versuchte, die bis dahin der Arbeitslehre zugeordneten Lernziele auf andere Fächer zu verteilen.[55)]

Diese kurzen Hinweise machen bereits deutlich, daß auf der administrativen und schulrechtlichen Ebene eine große Ungleichheit konstatiert werden muß, wenn man die Frage nach den Realisierungsmöglichkeiten und -ansätzen der Idee 'Arbeitslehre' stellt.

Eine weitere notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Bemühen um die Arbeitslehre wurde in der Ausbildung von sachkompetenten Lehrern für diesen Lernbereich gesehen. So wiesen etwa FRANZ/MEYA darauf hin, daß es in der Lehrerbildung kaum Möglichkeiten gab, mit den Problemen der Industriegesellschaft in ausreichender Form in Berührung zu kommen.[56)] Die Intentionen der Hauptschulreform aber konnten nur Wirklichkeit werden, wenn Lehrer zur Verfügung standen, die in sachkompetenter Weise eine Hinführung zur Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt vornehmen konnten.

Der immer wieder vorgeschlagene Weg einer Zusammenarbeit zwischen der Hauptschule und dem berufsbildenden Schulwesen[57)] konnte - wie auch die Erfahrung zeigte - keine Lösung des Problems bringen, weil das berufsbildende Schulwesen selbst in Entwicklungsprozesse einbezogen war

und die Lehrerschaft sich mit anderen Fragen und anderen Perspektiven befaßte als mit denen der Hauptschulreform. Die Hauptschule mußte sich selbst helfen.

Der Einsicht in die Notwendigkeit folgend wurden in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen oder Niedersachsen an Pädagogischen Hochschulen Lehrstühle für die Ausbildung von Lehrern in solchen Wissenschaftsbereichen eingerichtet, die für die Arbeitslehre relevant sind. Die Einrichtung von Lehrstühlen ließ zugleich deutlich werden, daß die Implementation von Arbeitslehre als ein längerfristiger Prozeß betrachtet wurde, denn die Auswirkungen der Lehrerausbildung konnten sich naturgemäß erst mit einem Zeitverzug einstellen.

Zugleich verstärkten sich die Bemühungen, auf dem Wege der Lehrerfortbildung Sachkompetenz zu vermitteln, um so der Hauptschule und mit ihr der Arbeitslehre den Start in Richtung des neuen Zieles zu erleichtern.[58] Allerdings stießen diese Maßnahmen auf allgemeine Grenzen, die der Lehrerfortbildung insgesamt gesetzt sind[59] und auf besondere Grenzen, die im Interesse der Lehrer an den neuen Lehraufgaben lagen.[60] Zudem erwies sich die Bereitschaft außerschulischer Gruppen, an der Lehrerfortbildung mitzuwirken, als problematisch. Je nach eigenem Standpunkt wurden etwa die Aktivitäten von Organisationen der Wirtschaft im Bereich der Lehrerfortbildung gelobt oder als sehr problematisch dargestellt[61], obwohl etwa für den Bereich der Wirtschaftslehre den Angeboten der Arbeitskreise Schule - Wirtschaft oder der Industrie- und Handelskammern eine besondere Bedeutung zukam und Lehrer auf die dort gebotenen Möglichkeiten der Fortbildung angewiesen waren.[62]

Wichtige Voraussetzung für den Erfolg eines Faches ist auch das Vorhandensein von Lehr- und Lernmitteln. Dies gilt in besonderem Maße, wenn ein Fach zunächst von Lehrern gestaltet werden soll, die für dieses Fach nicht sachgerecht vorgebildet sind. Auch auf dem Gebiet der Lehr- und Lernmittel begannen Entwicklungen, die in Verlagserzeugnissen ihren Niederschlag fanden.[63)]

Die Retrospektive zeigt, daß mit der Reform der Volksschule zu Haupt- und Grundschule auch Grundlagen für die Arbeitslehre gelegt worden sind. Wenn auch von Bundesland zu Bundesland mit unterschiedlicher Intensität, so sind doch zumindest in einigen Bundesländern relativ schnell mehr oder weniger hinlängliche Voraussetzungen für eine Verwirklichung der Idee "Arbeitslehre" geschaffen worden. Am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen zeigt sich, daß die Arbeitslehre unter solchen Bedingungen nicht nur Forderung geblieben ist, sondern Bestandteil der unterrichtlichen Praxis wurde, wenn auch einer stark kritisierten und als unzulänglich empfundenen Praxis.[64)] Bei aller Kritik mag es jedoch wesentlich erscheinen, daß ein wichtiges Element der Schulreform Wirklichkeit zu werden begann. Erkennbare Ansätze erschienen so vielversprechend, daß ein Beobachter die These wagte, "daß die Arbeitslehre am Ende der siebziger Jahre eine klassische Unterrichtsdisziplin geworden sein wird."[65)]

2. Diskussion um die dreigegliederte Schule - Perspektiven für den Lernbereich Technik/Wirtschaft

2.1. Grundelemente des Schulsystems der 60er Jahre

Die Reformbemühungen sind auch nach der Volksschulreform und teilweise schon parallel zu ihrer formalen Verwirklichung weitergegangen. Bereits in den 60er Jahren wandte sich die Diskussion um das Schulsystem in den Ländern der Bundesrepublik verstärkt grundlegenden Fragen zu und sprengte den Rahmen eingeengter schulformkonformer Betrachtungen. Effizienz und Struktur des Gesamtsystems Schule wurden als Problembereiche gesehen und zur Diskussion gestellt. Es wurde offen davon gesprochen, daß grundlegende Mängel das bestehende Bildungssystem belasten.[1)] Die Kritik an der Schule und ihrem Aufbau wurde verbunden mit der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für erkannte Problembereiche.

Um den Bezugsrahmen der Kritik am tradierten Schulsystem noch einmal deutlich werden zu lassen, scheint es erforderlich zu sein, das Schulsystem in seinen Grundelementen zu vergegenwärtigen, so wie es sich zu jenem Zeitpunkt darstellte.

Einer solchen Absicht stellt sich erschwerend entgegen, daß Schule in der Bundesrepublik Deutschland Schule in elf Bundesländern war und ist. Von daher ergab sich für jeden Beobachter eine nicht zu lösende Schwierigkeit, wollte er das Schulwesen in allen Facetten seines jeweiligen Ist-Zustandes darstellen.
Eine Lösung des Methodenproblems wurde meist darin gefunden, sich auf eine Beschreibung von Grundstrukturen und sich daraus ergebenden Problembereichen zu beschränken. Beschreibungen und Kritiken wurden auf Schemata und Stereotyp-Darstellungen abgestellt, die von Fall zu Fall mehr oder weniger die Wirklichkeit des Bildungssystems widerspiegelten.[2)] Es wurde nicht verkannt, daß in der

Schulwirklichkeit Bewegung war und daß damit etwa auch das Verhältnis der Schularten zueinander in Bewegung geraten war.[3] Es wurde auch nicht übersehen, daß die im Grundgesetz verankerte Kulturhoheit der Länder[4] und ihre sehr weit gehende Autonomie im Schulbereich zu sowohl organisatorisch als auch curricular unterschiedlichen Entwicklungen zwischen den einzelnen Bundesländern geführt hat und weiterhin führt.[5]
Dennoch zwang gerade die Vielfalt und Nuancierung dazu, die Grundlagen verbliebener Gemeinsamkeiten aufzudecken und einer kritischen Analyse zu unterziehen.

Als eines der konstitutiven und charakteristischen Grundelemente des tradierten Systems galt die Parallelität dreier Schulformen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium. Diese drei Schulformen wurden in der schulgeschichtlichen Kontinuität von Volksschule, Mittelschule und Höherer Schule gesehen.[6] Jede der drei Schulformen, so machten Untersuchungen deutlich, sah sich in ihrem Selbstverständnis in Wiederanknüpfung an pädagogische Traditionen der Vorkriegszeit mit einem eigenständigen Bildungsauftrag betraut, der sie von anderen Schulformen und deren Bildungsaufträgen grundlegend unterschied.[7] Das wiederum hatte Auswirkungen auf Inhalte und Methoden, die schulformspezifisch weiterentwickelt wurden, so daß bis in die Stundentafeln von Volksschule, Realschule und Höherer Schule hinein das Eigenständige und Trennende deutlicher wurde als Verbindendes und Gemeinsames. Die starre Trennung der drei grundlegenden Schulformen wurde mit dem Begriff des "versäulten Systems" verdeutlicht.[8]

Die Unterschiedlichkeit der Schullaufbahnen fand ihren besonderen Ausdruck in der Regelung der schulischen Abschlüsse. Volksschulabschluß, mittlere Reife und Abitur waren den drei Schulformen als Endqualifikation zugeordnet. Jeder dieser Abschlüsse hatte, wie Analytiker des Systems nachwiesen, einen eigenständigen Charakter

und vor allem einen eigenständigen Wert als Eingangsqualifikation für die der Schule nachgeordneten Stufen des Bildungs- und Beschäftigungssystems.[9] Die einzelnen Schulabschlüsse eroffneten unterschiedliche Wege und Laufbahnen. Damit waren sie wesentliche Bestimmungselemente für die erreichbare berufliche und soziale Stellung.[10] Insoweit bestand ein oft genannter Zusammenhang zwischen besuchter Schulform und Sozialchancen des einzelnen.[11]

Auch der Faktor "Lehrer" verfestigte nach Meinung von Beobachtern die Trennung eher, als daß er treibende Kraft für die Überwindung der Gräben gewesen wäre. Eine der Ursachen dafür wurde darin gesehen, daß die Lehrerausbildung in unterschiedlichen Institutionen mit jeweils eigenem Selbstverständnis erfolgte. Hinzu kamen Besoldungs- und Statusunterschiede, die wesentlich dazu beigetragen hatten, daß die Lehrer der einzelnen Schulformen sich voneinander abgrenzten. Die Lehrer fühlten sich nach Auffassung von Beobachtern in die Prestigeordnung der Schulformen einbezogen, was ihre Haltung, ihr Selbstbewußtsein und ihr Lebensgefühl beeinflußte.[12]

Die Schulaufsicht war ebenfalls nach Schulformen organisiert, so daß auch von dieser Seite wenig Impulse für eine Überwindung des "teils sezionistischen Gegeneinanders, teils konkurrierenden Nebeneinanders" (SCHEUERL) zu erwarten war.

Die Dreigliedrigkeit baute den Darstellungen des Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland zufolge in den meisten Bundesländern auf einer vierjährigen Grundschule auf und verlangt nach dem 4. Schuljahr - genauer gesagt: etwa zu Beginn des letzten Drittel im 4. Schuljahr - eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg. War diese Entscheidung gefallen und vollzogen, dann war das gesamte Bildungsbemühen auf ein schulisches Endziel auszurichten:

den spezifischen Abschluß der besuchten Schulform. Es gab nach Auffassung der Beobachter kaum eine Chance, von dem vorgezeichneten Weg abzuweichen und ohne besondere persönliche Belastungen andere schulische Endqualifikationen anzustreben als sie jene Schule verlieh, die zu Beginn des 5. Schuljahres besucht wurde.[13] Die Frühwahl der Bildungswege und mit ihr die Wahl des im Verlauf der Schulzeit erreichbaren Bildungsniveaus wurden damit als ein weiteres charakteristisches Merkmal des in der Bundesrepublik Deutschland dominierenden Schulsystems angesehen.

Im Zusammenhang mit dem Prinzip der Wahl unterschiedlicher Schulformen und damit unterschiedlicher Qualifkationsebenen stand das Prinzip der Selektion, das ebenfalls als ein Charakteristikum des "alten" Schulsystems, wie es in der Bundesrepublik wiedererstanden war, angesprochen wurde.[14] Das Prinzip wurde bei der Eingangsselektion im ersten Verteilerkreis zum Ende der Grundschulzeit wirkkräftig, setzte sich im gesamten Schuldurchlauf in Form der Versetzungen oder Nichtversetzungen von Klasse zu Klasse fort und fand besonders noch einmal beim Schulabschluß in Form von Prüfungen und detaillierten Beurteilungen Anwendung.

Das Selektionsinstrument 'Sitzenbleiben' beinhaltete günstigenfalls den Zwang, bei als 'unzulänglich' deklarierten Schulleistungen eine Klasse im gleichen System zu wiederholen.[15] Bei Realschulen und Gymnasien konnten unzulängliche Schulleistungen zum Verweis von der Schule führen. Der Schulpflicht noch nicht entwachsene Schüler mußten dann in einer anderen Schulform weiterbeschult werden.

2.2. Begründungsargumente für das tradierte Schulwesen

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen stellte im "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" Begründungsargumente für das dreigegliederte Schulwesen vor. Die Dreiteilung in Höhere Schule, Volksschule und Mittelschule entspreche, so referierte der Deutsche Ausschuß Argumente von Befürwortern des tradierten Systems "den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit erhöhter Verantwortung. Die Dreiteilung werde auch den drei Haupttypen der Begabung gerecht: einem theoretischen, einem praktischen und einem theoretisch-praktischen Typ."[16)]

KIRFEL kommt in seiner Analyse der Begründungsargumente zugunsten des vertikalen Schulsystems zu entsprechenden Sichtweisen, erweitert um das Argument, das gegebene Schulsystem garantiere die persönliche Freiheit.[17)] Argumentativ stützen ließe sich das nach Schulformen differenzierte System ferner aus der Sicht seiner Befürworter durch ein Stützen auf die Hypothese einer "allgemeinen Schulbegabung" im Sinne eines in seiner Höhe eingegrenzten, überwiegend anlagebedingten Leistungspotentials.[18)] Den vorgegebenen Begabungsunterschieden kann in dieser Sichtweise durch eine Ausrichtung der einzelnen Schulformen in Inhalt und Anforderung auf die jeweiligen Begabungsstandards Rechnung getragen werden.

Das dreigegliederte Schulsystem versucht demnach Begabungsunterschiede zu berücksichtigen, in dem es als ein System mit qualitativen Abstufungen im Anspruchsniveau organisiert ist.

Wie sich mehrere der aufgezeigten Begründungsargumente zur Rechtfertigung des dreigegliederten Schulwesens aus der Sicht der Befürworter dieses Systems miteinander verschränken ließen, ist bei HUTH aufgezeigt. Er stellte in einem Tableau hierarchisierte Arbeitsgattungen und Schulgattungen (Schulformen) gegenüber, zeigte die Verteilung der Arbeitsgattungen im Aufbau der deutschen Wirtschaft und leitete aus der gegebenen Verteilung die quantitativen Wunschvorstellungen der Wirtschaft nach Absolventen der einzelnen Schulformen ab: 85% Volksschule, 10-12% Mittelschule und 3-5% Höhere Schule. Wertend kam er zu dem Schluß: "Die Wünsche der Wirtschaft an die Schulorganisation decken sich restlos mit den Ergebnissen der pädagogischen Psychologie. Wenn man bei der Schullaufbahn- und Berufsberatung mit dem Eignungsprinzip ernst machen will, kommt man zu denselben Forderungen, denn die Begabungsschichtung der deutschen Jugend entspricht genau den ... angegebenen Prozentsätzen..."[19)]

Auch der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen sah einen Zusammenhang zwischen dreigegliedertem Schulsystem und aus dem Beschäftigungssystem ableitbaren Bildungsanforderungen[20)], auch er ging von einem Zusammenhang zwischen dem Schulsystem in der Dreigegliedertheit seiner Schulformen und der Bildungsfähigkeit des Nachwuchses aus. SCHELSKY kommt in einer Analyse des Rahmenplans zu dem Schluß, daß der Deutsche Ausschuß sich den genannten Gründen für eine Dreiteilung im Schulsystem angeschlossen habe.[21)]

Die Begründungsargumente für ein gegliedertes Schulwesen in der tradierten Form fanden auch ihren Niederschlag im Bereich des Schulrechts. So sprechen bereits erste und aufgrund ihres normativen Charakters wesentliche Dokumente westdeutscher Bildungspolitik davon, daß sich das Schulwesen in seinem Aufbau nach der Mannigfaltigkeit der Lebensberufe zu richten habe und daß für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule Anlagen, Neigungen, Leistungen und die innere Berufung maßgebend seien.[22)]

In beinahe gleichlautender Weise ist in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen formuliert: "Die Gliederung des Schulwesens wird durch die Mannigfaltigkeit der Lebens- und Berufsaufgaben bestimmt. Für die Aufnahme in eine Schule sind Anlage und Neigung des Kindes maßgebend, nicht die wirtschaftliche Lage und die gesellschaftliche Stellung der Eltern."[23] Daß die Landesverfassung bei dieser Formulierung von unterschiedlichen Schulformen ausgeht, läßt sich aus den auf der Landesverfassung aufbauenden Gesetzen ableiten.[24]

Die hier skizzenhaft angerissene Argumentation für das tradierte System mit seiner horizontalen Ausrichtung findet sich auch heute noch, wenn auch teilweise mit verändertem Vokabular vorgetragen, vor allem im Bereich bildungspolitischer Auseinandersetzungen.[25] Aus einem solchen Verständnis ergeben sich Konsequenzen sowohl für strukturelle als auch für curriculare Reformen des Schulsystems. Insoweit sind die hier wiedergegebenen Argumente über ihrem historischen Bezug hinaus auch für die aktuelle bildungspolitische Auseinandersetzung von Bedeutung.

2.3. Kritik am tradierten Schulwesen

Den Befürwortern des tradierten Systems standen und stehen die Kritiker der vertikal ausgerichteten Schule entgegen. Ihre Kritik setzt an unterschiedlichen Punkten an. SANDER/ROLFF/WINKLER kennzeichnen es als eine bemerkenswerte Tatsache, "daß nur wenige Aspekte des bestehenden Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren unkritisiert geblieben sind."[26]

Durch die Unterschiedlichkeit in den Ansätzen und durch die Aspektbezogenheit der jeweiligen Kritik kann bei einer Wiedergabe von Argumenten gegen das tradierte System und beim Aufzeigen verschiedenartiger Diskussionsebenen der Eindruck von Redundanz und von logischen

Brüchen in der Argumentation entstehen. Das darf jedoch nicht den Eindruck einer Unzulänglichkeit der Argumentation erwecken. Ein solcher Eindruck wäre vielmehr in der Unzulänglichkeit der Darstellung und im gewählten Arbeitsansatz begründet, unter dem Leitmotiv der vorgegebenen Gesamtthematik elektizistisch vorzugehen und vor allem solche Momente zu berücksichtigen, die in einen Sachzusammenhang mit der Diskussion um das Fach Arbeitslehre gebracht werden können.

2.3.1. Kritik unter dem Aspekt quantitativer Defizite

Mitte der 60er Jahre fand das von Georg PICHT in die bildungspolitische Diskussion eingebrachte Wort von der deutschen Bildungskatastrophe regen Widerhall. Als bedrohlich wurden quantitative Mängel im Bildungswesen der Bundesrepublik empfunden: Zu wenig Investitionen im Bildungssektor, zu wenig Lehrer, zu wenig Abiturienten, zu wenig Hochschulabsolventen lautete das Urteil.[27)]

Bildungsökonomen wie von CARNAP, Friedrich EDDING und Hasso von RECUM, die auf Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen Bildungsinvestitionen auf der einen Seite und wirtschaftlicher Wohlfahrt und wirtschaftlichem Wachstum auf der anderen Seite aufmerksam machten, verwiesen in die gleiche Richtung.[28)] Aufgrund internationaler Vergleiche im Bildungswesen, vor allem im Bereich der Abiturientenzahlen und der Hochschulabsolventen, wurden Defizite im Bildungswesen der Bundesrepublik augenfällig aufgezeigt.[29)] Eine Angleichung der Bildungsbemühungen an internationale Standards wurde als unbedingt erforderlich angesehen, sollte ein Abgleiten der Bundesrepbulik Deutschland in eine ökonomische und kulturelle Zweitrangigkeit verhindert werden.[30)] Folgerichtig forderte EDDING: "Wir brauchen mehr Bildung und bessere Bildung für mehr und mehr Menschen. Das heißt, Quantität und Qualität der Bemühungen um Bildung müssen gesteigert werden."[31)]

Die These vom "Zuwenig" im bildungspolitischen Bereich wurde über den bildungsökonomischen Ansatz hinaus unter sozialethischen, gesellschaftspolitischen und bürgerrechtlichen Aspekten diskutiert[32], wobei auch unter solchen Frageansätzen Defizite im Bildungssystem der Bundesrepublik aufgedeckt wurden. Stellvertretend für viele, die sich mit dem Problem des "Zuwenig" an Chancengleichheit im Bildungswesen der 50er und 60er Jahre und mit dem Problem der Unterrepräsentation bestimmter sozialer Gruppen und Schichten in höher qualifizierenden Bildungseinrichtungen auseinandersetzen, sei auf Ralf DAHRENDORF verwiesen. DAHRENDORF, für den das Recht auf Bildung ein soziales Grundrecht aller Bürger ist, zog aus der Erkenntnis, daß es Bevölkerungsgruppen mit charakteristischen Bildungsdefiziten gab, die Folgerung, daß auf dem Wege der Expansion des Bildungswesens "vor allem bisher unterrepräsentierte Gruppen in und durch weiterführende Schulen gebracht werden müssen."[33] Die Forderung nach mehr Bildung und damit nach mehr Bildungseinrichtungen und mehr Lehrern ergab sich als Konsequenz aus der Idee der Konvergenz von Bildungssystem und politischem System hinsichtlich tragender Grundwerte wie dem der Chancengleichheit. Sobald erkannt wurde, daß es benachteiligte Gruppen gab, für die es in formaler oder materieller Hinsicht Chancengleichheit nicht gab, drängte sich die Frage nach Möglichkeiten einer Beseitigung des Mangels auf.

Die Diskussion um die Effizienz und die Chancengleichheit von Bildungssystemen wurde in den 60er Jahren verstärkt über die nationale Ebene hinaus auch im internationalen Bereich geführt. Im Rahmen solcher Diskussionen wurden der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls, sei es offen ausgesprochen, sei es indirekt angedeutet und in größere Zusammenhänge eingebettet, Defizite im Bildungswesen nachgewiesen. Zugleich wurde an die Verantwortlichen appelliert, die Anstrengungen zum Ausbau des Bildungswesens zu verstärken.[34]

2.3.2. Kritik unter dem Aspekt von Begabungstheorien

Mit der Diskussion um quantitative Aspekte verband sich die wertende Auseinandersetzung mit strukturellen Defiziten des gegebenen Bildungswesens. Fragen zur Schulstruktur, vor allem zum tradierten System der Dreigliedrigkeit und seinen Alternativen, führten zu einer breit angelegten Diskussion um Aufbau, Ziele und Inhalte des Schulwesens in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Während aus der Sicht der Befürworter des tradierten Systems die Dreigliedrigkeit als eine in Organisation umgemünzte Konsequenz aus vorgefundenen Begabungsstrukturen erscheint, wendeten sich die Kritiker des Systems gegen die das System stützende Begabungstypologie.[35] Nach ihrer Auffassung ist Begabung eine mehrdimensionale und vielgestaltige Größe, die sich einer simplifizierenden Systematisierung und Typisierung entzieht.[36]

Die Schwierigkeit der Zuordnung von Schülern zu vermeintlich ihrem Begabungstyp adäquaten Schulformen wird, so machte NUNNER-WINKLER deutlich, noch dadurch erschwert, daß die große Anzahl der speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bei einer faktoranalytischen Untersuchung menschlicher Fähigkeiten aufgewiesen werden konnten, miteinander nur relativ schwach korrelieren.[37] NUNNER-WINKLER zieht aus dieser Erkenntnis die Schlußfolgerung, daß das Problem einer Zuordnung von Schülern zu Schulformen, die auf globale Begabungsstrukturen hin organisiert sind, um so unlösbarer wird, je mehr spezifische Intelligenzfähigkeiten man in Rechnung stelle.[38]

BUNGARDT artikuliert die Kritik am tradierten Schulsystem in diesem Punkte prononziert, wenn er, ebenfalls gestützt auf Ergebnisse der Begabungsforschung, formuliert:

"Angesichts der kaum überschaubaren oder systematisierbaren Fülle von Möglichkeiten im Anlage- und Ausstattungsgefüge ist die landläufige Differenzierung nach 'theoretischen' und 'praktischen' Begabungstypen und die Ergänzung durch eine 'theoretisch-praktische' Mischbegabung die ärmlichste, und dennoch ist sie bis heute die bildungs- und/bzw. begabungstheoretische Begründung und Rechtfertigung für die vertikale Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens geblieben."[39)]

Ein Dissens wird auch deutlich, wenn Kritiker des vorgefundenen Schulwesens und seiner Begründungen darauf verweisen, daß Begabung keine statische Größe sei, die eine Zuweisung von Schülern zu verschiedenartigen Schulformen mit jeweils eigenständigen Bildungszielen, Inhalten und Methoden rechtfertige. Sie setzten dem ein Verständnis von Begabung entgegen, das Begabung als eine in gewissen vorgegebenen Grenzen variable, gestaltbare Größe ansieht, als eine "dynamische Veränderliche in einem Netz von Bezugsgrößen."[40)] Begabung wird aus diesem Verständnis zu einer Größe, die erst am Ende eines Prozesses, in dem Lernen und Begabung sich vollzieht, beschreibbar wird, und die damit nicht Selektionskriterium in Anfangsstadien dieses Prozesses sein kann.

Aus der Theorie der gestaltbaren Begabung ließ sich ein weiteres Argument gegen ein in separierten Schulformen mit eigenständigen Inhalten und schulformspezifischen Methoden organisiertes Schulsystem ableiten: Gewinnt Begabung erst durch Außeneinflüsse Gestalt, kann man, wie etwa der Deutsche Ausschuß, davon ausgehen, daß das Bildungsangebot der Schule und die von ihr erschlossenen Bildungsmöglichkeiten die individuelle Entfaltung von Begabung beeinflussen.[41)]

Die Schulformen mit ihren spezifischen Inhalten und Methoden kanalisieren jedoch aus der Sicht der Kritik die Herausforderung, die Begabungspotential zu aktivieren vermag, weil sie durch ihre von ihren Zielen her bestimmten Inhalte den Schüler jeweils nur mit bestimmten, schulformadäquaten Aufgaben, Problemen, Themen und Methoden konfrontieren. Sie enthalten ihm die Herausforderung durch weitere und andersartige Aufgaben vor, weil diese in den Fundus einer anderen Schulform Eingang gefunden haben. So erlebt aus dieser Sicht ein Schüler im dreigegliederten Schulwesen immer nur Ausschnitte bildungswirksamer Herausforderung, gemessen an der breiten Palette der Möglichkeiten, die Schule bieten kann.[42)]

Das System schränkt in der Sicht der Kritiker die Möglichkeit der Begabungsentfaltung ein, weil es die für Begabung als Prozeß erforderliche Auseinandersetzung mit Materialien, Sachen und Problemen einschränkt.[43)]

Die schulformbezogene Einengung der Leistungsanforderungen hat aber nicht nur zur Folge, daß potentielle Begabungsmöglichkeiten im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Leistungspotentials ungenutzt bleiben. Die Einengung in den Erfahrungsmöglichkeiten beeinträchtigen auch, so wird argumentiert, die Chance zur Selbstfindung. Denn die Einseitigkeiten der schulformbezogenen Inhalte bieten etwa nach Auffassung von H. v. HENTIG keinen Anlaß und nicht genügend Spielraum für ein Bemühen um Selbstentfaltung.[44)]

Verstärkt wird eine so gerichtete Kritik durch Hinweise, daß sich "theoretische Begabung" und "praktische Begabung" nicht kompensatorisch verhalten müssen, wie aus der Organisation des tradierten Systems in Verbindung mit seiner Begründung geschlossen werden könnte, sondern

positiv untereinander korrelieren können. ROBINSOHN/ THOMAS verweisen in diesem Zusammenhang auf mehrfach abgesicherte Untersuchungsergebnisse, die zeigen, "daß normalerweise Kinder mit geringer allgemeiner Intelligenz in der Regel nicht kompensatorisch praktisch begabt seien."[45] Auch dieser Hinweis läßt die Schlußfolgerung zu, daß eine Unterscheidung zwischen "praktischer" und "theoretischer Begabung" nicht als Kriterium für Schullaufbahnentscheidungen geeignet ist und - aus anderer Sicht - auch nicht als Grundlage für eine Zuordnung bestimmter Curricula zu einzelnen Schulformen taugt.

2.3.3. Kritik unter dem Aspekt der Chancengleichheit

Obwohl ähnlich dem Begabungsbegriff auch Begriffe wie "Chancengleichheit" oder "Gleichheit der Bildungschancen" nicht eindeutig sind, sondern ein sehr breites Spektrum der Interpretation zulassen[46], wurde ihnen in der Diskussion um das tradierte Schulsystem dennoch ein sehr wichtiger Stellenwert zuerkannt. Auch unter diesem Aspekt fügte sich die bildungspolitische Auseinandersetzung in der Bundesrepublik in weltweit geführte Diskussionen um Strukturen und Strukturdefekte von Bildungssystemen ein.[47]

Wesentliche These in der bildungspolitischen Disputation um Mängel des tradierten Schulsystems innerhalb der Bundesrepublik war in den 60er Jahren, "daß Chancenungleichheit in der Bundesrepublik weit verbreitet war und immer noch ein ständiges Kennzeichen der sozio- und bildungspolitischen Landschaft ist."[48] Gestützt wurde diese These etwa durch Hinweise auf den Verteilerkreis nach der Grundschulzeit in Verbindung mit der Starrheit und Undurchlässigkeit des sich an die Grundschule anschliessenden versäulten Systems.

Angesichts der engen Verzahnung von Schulformen, erreichbaren Abschlußqualifikationen und Chancen im Beschäftigungssystem wurde nach Auffassung von Autoren wie SCHELSKY oder KUHLMANN durch die Wahl der Schulform bereits im kindlichen Alter ein wesentliches Fundament für das spätere soziale Schicksal gelegt. Nach diesem Verständnis erwies sich die Nahtstelle zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen durch die mit der Schulwahl erfolgende Festlegung des erreichbaren Bildungsniveaus und die damit verbundene Vorwegnahme beruflich sozialer Rollenzuweisung zum Verteilerkreis von Sozialchancen, ohne daß die Frage der Legitimation eines solchen Tuns hinreichend beantwortet wäre.[49)]

Entwicklungspsychologische Notwendigkeiten oder genetische Befunde stützten nach Auffassung von Wissenschaftlern wie ROBINSOHN, THOMAS oder OERTER das vorgefundene System mit seinem Verteilerkreis für etwa 10jährige nicht.[50)] Auch das Argument, eine frühe Selektion ermögliche zumindest eine Förderung der im Sinne einzelner Schulformen hochbegabten Schülern und lasse ihnen und ihrem Begabungspotential Gerechtigkeit widerfahren, wurde als nicht zutreffend charakterisiert. Es gäbe keine Beweise dafür, so wurde argumentiert, daß ein Unterlassen frühzeitiger Selektion in Form einer Differenzierung nach leistungsorientierten Schulformen die Leistungselite benachteilige.[51)] Zudem gäbe es kein Instrumentarium, das zweifelsfrei Prognosen über künftige Schulleistungen erlaube. Der prognostische Wert von Lehrerurteilen[52)], Aufnahmeprüfungen[53)], IQ-Messungen[54)] und Zeugniszensuren[55)] wurde aufgrund vielfältiger Forschungsergebnisse in Frage gestellt. Gegen die These einer gesicherten Möglichkeit der Zuordnung von Schülern zu bestimmten Schulformen im 4. Grundschuljahr, wie sie etwa HUTH vertrat[56)], wurde die aus Untersuchungsergebnissen abgeleitete These gestellt, "daß der Versuch, in frühem Alter über den mutmaßlichen Lernerfolg eines Kindes in der Sekundarschule Aussagen zu machen und Unterscheidungen auf dieser Basis vorzunehmen, zu einem unvertretbaren Ausmaß falscher und ungerechter Entscheidungen führt."[57)]

Das Problem einer nicht "richtigen" Zuordnung von Schülern zu unterschiedlichen Schullaufbahnen wäre nicht so folgenreich, wenn es Möglichkeiten eines Wechsels zwischen den verschiedenen Schullaufbahnen gäbe. Aber auch eine Überwindung der einengenden Grenzen durch Wechsel der Schulform im Verlauf der Schulzeit erwies sich im Spiegel der Kritik als nicht möglich, da die Eigenständigkeit der Schulformen in organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Hinsicht für einen Wechsel der Schulform nur geringe Chancen boten. Das galt vor allem für den Versuch des Aufstiegs zu Schulformen mit höher bewerteten Abschlußqualifikationen. Es galt aber auch für solche Schüler, die der Höheren Schule oder der Realschule, etwa mangelnder Leistungen wegen, verwiesen wurden und - sofern sie noch der Schulpflicht unterlagen - in Schulen niederen Prestiges einen erneuten Versuch wagen mußten. Das System verweigerte denen, die als 'Versager' abgestempelt waren und allein schon unter dieser Last schwer zu tragen hatten, die Chance eines erfolgsversprechenden Neubeginns. Systemimmanente Faktoren ließen statt dessen ein erneutes Scheitern als durchaus möglich erscheinen. Kritik wurde in diesem Zusammenhang vor allem am Gymnasium geübt, das Inhalt und Methoden seiner Arbeit von Anfang an nur vom Endziel 'Abitur' her bestimme, ohne die Realität der großen Zahl vorzeitiger Abgänger und ohne seine immanente Realschulfunktion zu sehen.[58)]

Das Problem der mangelnden Chancengleichheit wurde noch deutlicher markiert durch die Erkenntnis eines Zusammenhangs zwischen Sozialstatus der Eltern und der Schullaufbahn für das Kind. Sozialansprüche der Eltern, die ihrerseits vom eigenen Sozialstatus abhängen, wurden als das wesentlichste Kriterium für die Wahl der Schullaufbahn identifiziert.[59)] Das führte nach Auffassung von Kritikern des vorgefundenen Schulwesens dazu, daß sich im Aufbau des Sekundarschulbereichs die wichtigsten

sozialen Klassen und beruflichen Trennungslinien innerhalb der deutschen Gesellschaft widerspiegelten.[60] Der Bildungsbericht '70 sprach in diesem Zusammenhang davon, daß die dreigegliederte Schule die überkommene soziale Schichtung erhalte.[61] Der von Befürwortern des tradierten Systems vorgetragenen Behauptung, der Zugang zu den einzelnen Schulformen erfolge nach Leistung und Eignung, wurde energisch widersprochen.[62] Eine Stütze fand dieser Widerspruch auch im Nachweis einer Benachteiligung von Mädchen im vorgefundenen Bildungssystem, eines Bildungsdefizites von Katholiken und mangelnder Bildungschancen der Landbevölkerung.[63]

Die Probleme verstärken sich, folgt man den Kritikern weiter, wenn man berücksichtigt, daß die Höhere Schule, der eine Schlüsselfunktion im Verteilerkreis der Sozialchancen zuerkannt wurde, in den geforderten Verhaltensweisen und Sprachmustern, in Strukturen, Inhalten und Leistungsnormen sehr einseitig auf die Fähigkeiten der Kinder aus den sozialen Mittel- und Oberschichten ausgerichtet war, Kinder unterer Sozialschichten hätten dadurch beim Versuch des Aufstieges über den Weg des Besuchs höherqualifizierender Schulen noch zusätzliche Barrieren zu überwinden.[64] Es wurde als kritikbedürftig angesehen, daß das Gymnasium als Schulform mit dem höchsten Sozialprestige und der höchst erreichbaren Abschlußqualifikation durch die selbstgewählte Beschränkung in eine vorwiegend philologisch-sprachliche Einseitigkeit den Zugang erschwere und Erfolgsmöglichkeiten einschränke.[65]

Auf der anderen Seite sah man die Schulform mit dem niedrigsten Prestige in besonderem Maße vor das Problem der negativen Auslese, in seiner Wirkung verstärkt durch das Phänomen der self-fullfilling-prophecy, gestellt. Das Schulsystem mit seinen Niveau-Ebenen fixiere alle Beteiligten - Schüler, Lehrer, Eltern, Abnehmer - auf bestimmte schulformbezogene Leistungserwartungen sowohl der Art als auch der Höhe nach.[66] Es wurde als die Gefahr sol-

cher Erwartungshaltungen gesehen, daß sie sich als eine formende Kraft erweisen könnten: Der einzelne paßt sich in seinem Verhalten den der Eigen- und Fremdbeurteilung entsprechenden Leistungserwartungen an und unternimmt keine Anstrengungen, über die allgemeine Erwartungsebene hinauszugelangen.[67] Demnach trifft hier der Hinweis FLITNERs zu, daß Bildsamkeit sich nicht zeigt, wo sie nicht erwartet und provoziert wird.[68] Der Volksschule und in verstärktem Maße der Hauptschule wurde die Chance aberkannt, ein anerkanntes Profil zum Nutzen ihrer Schüler zu gewinnen. Im Wettlauf der Schulformen wurde vielmehr Schule als "Instrument der sozialen Distanzierung" empfunden. Als Verlierer in diesem Wettlauf um Sozialchancen wurde die Schulform der untersten Qualifikationsebene und damit die Schüler dieser Schulform gesehen.[69]

Eine Synopse der am tradierten Schulsystem unter dem Aspekt der Chancengleichheit und Chancenungleichheit geübten Kritik zeigt, daß das vertikal strukturierte System mit der Starrheit seiner Schullaufbahnen und der Unterschiedlichkeit seiner Qualifikationsebenen nach Meinung der Kritiker eine prinzipielle Offenheit der Aufstiegschancen und eine Verwirklichung des Rechtes auf Bildung als eines Bürgerrechtes, wie es DAHRENDORF mit der Formel "Bildung ist Bürgerrecht" plakatiert hatte, nicht gewährleisten konnte. Auch der im Sinne des Schulsystems Tüchtige fand seine sehr eng gesteckten Grenzen im System starrer Dreigliedrigkeit und ihrer Selektionsmechanismen, obwohl nach Auffassung von Kritikern Schule die Aufgabe der Förderung, nicht aber der Auslese habe.[70]

2.3.4. Kritik unter dem Aspekt mangelnder Übereinstimmung zwischen Bildungssystem und Gesellschaftsstruktur

Neben der Frage der Begabung und ihrer Bedeutung für das Schulsystem wurde in der bildungspolitischen Diskussion die Frage nach der Konformität von Schulstruktur und Gesellschaftsstruktur gestellt. Schule in der Bundesrepublik ist Schule in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft. Demnach muß Schule als Veranstaltung der Gesellschaft allein schon unter dem Aspekt der funktionalen Erziehung in ihren Grundstrukturen und Organisationsmustern prinzipiell den gesellschaftlichen Grundstrukturen und den Organisationsprinzipien gesellschaftlicher Ordnung Rechnung tragen. Ein Schulsystem aber, so wurde argumentiert, das zu jeweils voneinander getrennten Schulformen mit großer sozialer Homogenität führe, entspreche nicht einer offenen Gesellschaft.[71)]

Geht man davon aus, daß Bildung "in einem nie gekannten Ausmaß ein Schlüssel für den Zugang zu sozialen Positionen (wird)"[72)], läßt sich für ein System westlicher Demokratien die Notwendigkeit einer prinzipiellen Offenheit des Bildungswesens für alle Lernenden ableiten.[73)] Nur so kann unter der Prämisse der Bedeutsamkeit des Bildungserwerbs für den sozialen Aufstieg eine prinzipielle Offenheit der Aufstiegsmöglichkeiten erreicht werden.

Ein "versäultes" System mit kanalisierten Schullaufbahnen, die in unterschiedliche Qualifikationsebenen einmünden, trägt jedoch nach Auffassung vieler Kritiker den Grundprinzipien der staatlichen Ordnung eines demokratisch verfaßten Gemeinwesens keine Rechnung. Es wird darauf verwiesen, daß ein wesentliches Moment unserer gesellschaftlichen Ordnung die Mündigkeit sei.[74)] Ist jedoch in einem dreigegliederten Schulwesen bereits Unmündigkeit durch die Konstruktion des Systems vorgebildet, wie BECKER es sieht[75)], so widerspricht das Schulwesen der Forderung nach Erziehung zur Mündigkeit.

Kritisch angemerkt wird ferner, daß ein offenes Gesellschaftssystem, das durch die Organisation seiner Schule zumindest funktional auf Abgrenzung hin erziehe, durch sein staatliches Erziehungssystem den Keim für soziale Konflikte lege. Es schaffe einen Widerspruch zwischen der Organisation des gesellschaftlichen Gesamtsystems und dem Schulbereich als einem der Subsysteme und damit in einem Bereich, der Einstellungen präge und Verhaltensweisen forme.[76)]

Ein weiterer Vorwurf richtete sich in diesem Zusammenhang gegen die Unterschiedlichkeit der Zielsetzung in den Bildungszielen der einzelnen Schulformen. KLAFKI problematisierte die These von den eigenständigen Bildungsaufträgen der Schulformen: "Die in der deutschen Pädagogik lange Zeit übliche und bis heute nachwirkende prinzipielle Unterscheidung vorgeblich 'wesensverschiedener' Zielsetzungen des Unterrichts in prinzipiell getrennten Schularten ist in einer demokratischen Gesellschaft nicht mehr vertretbar und praktisch - im Hinblick auf Anforderungen spätere Berufsausbildung - längst problematisch geworden, vor allem bis etwa zum 10. Schuljahr."[77)]

Diese Kritik läßt sich erweitern durch den Hinweis von WILHELM, daß Wissenschaftlichkeit und Intellektualität in einer verwissenschaftlichen Kultur nicht Sondergebiete einer Bildungselite sein können.[78)] Wissenschaftlichkeit kann demnach, so läßt sich in diesem Punkt die Kritik zusammenfassen, nicht mehr Reservat und Sonderauftrag einer - elitären - Schulform sein. Vielmehr leitet sich aus dem Verständnis einer verwissenschaftlichen Welt und einer dem Menschenbild westlicher Demokratien verpflichteten Gesellschaft die Forderung nach einer Wissenschaftsorientierung für alle Schularten ab.

Gestützt wird diese Sichtweise durch die Erkenntnis, daß insbesondere demokratisch organisierte Staatssysteme des mündigen, einsichtigen und verantwortlich handelnden Bürgers bedürfen. Wenn das zutrifft, wäre es nicht nur systemwidrig, nicht allen Bürgern die Möglichkeit zu eröffnen, das ihnen mögliche Höchstmaß an fundierter Bildung zu erreichen, sondern auch systemschädigend. Auch aus dieser Sicht widerspräche ein Schulsystem, das Begabungs- und Bildungspotentiale ungenutzt ließe und Bildungswege durch die Konstruktion von Schullaufbahnen abschnitte, Grundbedürfnissen des Gemeinwesens und seiner Ordnung. ROTH spricht das Problem der Wissenschaftsorientiertheit der Schule an und formuliert: "Wenn wir nicht wollen, daß in einer nicht fernen Zukunft Experten, deren Wissenschaften und Künste wir nicht mehr verstehen, über unsere Köpfe hinweg entscheiden, müssen bald vielmehr Menschen als heute - rezeptiv oder aktiv - instandgesetzt werden und fähig sein, an diesem Prozeß der oft beschworenen Verwissenschaftlichung unseres Lebens mitverstehend und mitverantwortlich teilnehmen zu können, zum Glück des Einzelnen, der sonst zum Ausgeschlossenen wird, und zum Wohl des Ganzen, das sonst zum Entwicklungsland wird."[79] Den Weg zur Lösung dieser Aufgabe sieht Heinrich ROTH darin, in allen Schulen wissenschaftsorientiert zu arbeiten und überall in gleicher Weise kognitive Fähigkeiten zu fördern und kognitive Strukturen aufzubauen.[80]

Sieht man den hier wiedergegebenen skizzenhaften Ausschnitt aus der Diskussion um die Problematik eines starr in sich geschlossenen dreigliedrigen Schulsystems, dann wird das Urteil des Deutschen Bildungsrates verständlich: "Es ist nicht länger möglich, drei unverbunden nebeneinander stehende Säulen des Schulwesens zu legitimieren..."[81] Dieses Urteil wird um so einsehbarer, je deutlicher man sich über die Sachargumente hinaus vor Augen führt, daß Untersuchungen zufolge die überkommene Dreigliedrigkeit des Schulsystems entgegen dem aus der Disputation ableitbaren Anschein kein Ausdruck schulpolitischer Maßnahmen

aufgrund pädagogischer Erfordernisse und Erkenntnisse ist, sondern eher administrativen und historischen Gründen entspringt.

SCHEUERL hat in seiner Untersuchung zur Dreigliedrigkeit diesen Tatbestand eingehender beleuchtet und aufgezeigt, daß das dreigliedrige Schulwesen das Ergebnis einer Schlichtung in einem sich ausweitenden Konkurrenzkampf vielfältiger Schularten, Schulformen und Schultypen war.[82)]

Aus welchem Ansatz heraus auch Kritik geübt wurde, am Ende stand jeweils die Forderung nach Reformen. Hinausgehend über die Schwerpunkte der Volksschul-Reformdiskussion wurden nun vielfach umfassendere strukturelle Veränderungen des Gesamtsystems gefordert, um so quantitativen und strukturellen Defiziten begegnen zu können. Der Ruf nach Reformen fand in einer breiten Öffentlichkeit Resonanz und führte im bildungspolitischen und darüber hinaus im gesellschaftspolitischen Bereich zu engagiert geführten Diskussionen, die ihren Niederschlag etwa in programmatischen Erklärungen von Regierungen und Parteien fanden.[83)] Reformgedanken und Reformrezepte erwiesen sich also so resonanzfähig, daß sie sogar in Wahlkämpfe eingebracht werden konnten.

2.4. Technik/Wirtschaft als Lernbereich und die Diskussion um die dreigegliederte Schule

Die Diskussion um das Schulsystem der Bundesrepublik und dabei vor allem um die allgemeinbildende öffentliche Schule ist weitgehend in Form einer Grundsatzdiskussion geführt worden. Dabei mußten zwangsläufig Detailbetrachtungen in den Hintergrund rücken, so daß Kritiken und aus ihnen abgeleitete Lösungsvorschläge oft nur sehr global formuliert worden sind. Insoweit haben viele Lösungsvorschläge einen Impulscharakter. Sie sind der gedanklichen Fortführung zugänglich und bedürftig.

Es dürfte kein unzulässiges Ausfüllen dieses Freiraumes sein, wenn man aus unterschiedlichen Ansatzpunkten der Kritik ableitet, daß ökonomische und technisch-technologische Inhalte in der Schule nicht nur eine Berechtigung haben, sondern helfen können, Probleme zu mindern, im Einzelfall zu lösen. Aus der Diskussion der Begabungstheorien beispielsweise läßt sich kein Anhaltspunkt dafür gewinnen, daß ökonomische oder technisch-technologische Inhalte nicht Unterrichtsgegenstand in jeder Schulform oder in jeder auf ein konkretes Abschlußziel ausgerichteten Schullaufbahn sein könnten. Wird - wie dargestellt - die Möglichkeit einer Zuordnung globaler Begabungsstrukturen zu gegebenen Schulformen in Frage gestellt, läßt sich auch eine Beschränkung in den Inhalten einzelner Schulformen etwa auf Fächer mit philologischer Orientierung nicht mit Argumenten begabungstheoretischer Art begründen. Im Gegenteil: Es wird darauf verwiesen, daß eine Ausweitung im Bildungsangebot durch Inhalte technik- oder wirtschaftsorientierter Art der Begabungserschließung diene.[84] Sie böte den Schülern vermehrte Möglichkeiten, bildungswirksame Herausforderungen zu erfahren und sich ihnen zu stellen. Insoweit würden, so läßt sich ableiten, wirtschafts- und technikorientierte Curricula in allen Schulformen sowohl einen Beitrag zur individuellen Entfaltung als auch zur bildungsökonomisch als wichtig angesehenen Aufschließung weiteren Leistungspotentials bedeuten.

Dem traditionellen Gymnasium wird vorgeworfen, jenen Schülern nicht gerecht zu werden, die vorzeitig abgehen und in das Beschäftigungssystem überwechseln oder die nach dem Abitur diesen Schritt vollziehen.[85] Auch aus dieser Kritik läßt sich ableiten, daß ökonomische und technisch-technologische Inhalte das Gymnasium leichter in die Lage versetzen könnten, diesem Defizit zu begegnen und sich der vorgehaltenen Aufgabe zu stellen.

Der These vom Nutzen technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte für das Gymnasium kommt die Forderung entgegen, der Unterricht in allen Schulformen sei dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit zu unterwerfen. Wenn ein Lernbereich Technik/Wirtschaft prinzipiell der Forderung nach Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftlichkeit Rechnung trägt, gibt es keinen triftigen Grund, ihn nur bestimmten Schulformen, wie etwa der Hauptschule, zuzuordnen, ihn aber für andere Schulformen, wie etwa dem Gymnasium, als nicht akzeptabel anzusehen. Die Wissenschaftsorientierung macht den Lernbereich selbst dann "gymnasiabel", wenn sich das Gymnasium trotz mancher Kritik als Einrichtung mit einem starken wissenschafts- und hochschulpropädeutischen Akzent verstehen sollte.

Insgesamt läßt sich als Konsequenz aus der massiven Kritik an der schulformspezifischen Einengung in Inhalt und Methoden der einzelnen Schulformen die Forderung nach einer Öffnung aller Schulformen für sowohl theorie- als auch praxisbezogene Inhalte ableiten. Das aber läßt die Bereiche Technik und Wirtschaft ins Blickfeld rücken.

Geht man von der in der Bildungsreformdiskussion stark betonten Bedeutung der Bildungsaspiration von Eltern für Schullaufbahnen und Schulerfolg der Schüler aus, läßt sich die Hypothese bilden, daß Technik und Ökonomie als Unterrichtsgegenstand aller Schulformen, auch der zu höheren Abschlüssen führenden, manche Elternentscheidung für weiterführende Schullaufbahnen erleichtern würde. Mit einem Lernbereich Technik/Wirtschaft sind bei bestimmten Gruppen von Eltern, denen ein besonderes Bildungsdefizit und geringe Bildungsaspirationen nachgesagt werden, eher Identifikationen denkbar als etwa mit alten Sprachen. Insoweit würden technische und ökonomische Inhalte indirekt Zielsetzungen der Reformbemühungen unterstützen, indem sie die Bildungsbereitschaft von Eltern erhöhen und sei es nur auf dem Wege eines Abbaues von Sperren.

Ein Lernbereich Technik/Wirtschaft in allen Schulformen könnte auch das Problem einer Angleichung der Schulformen einer Lösung etwas näherbringen, etwa weil gleiche Lernbereiche in allen Schulformen eine Standardisierung der Stundentafeln erleichtern. Eine Annäherung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium wiederum würde den vor allem unter dem Aspekt der Chancengleichheit kritisierten Verteilerkreis am Ende der Grundschule entschärfen, weil sich unter diesen Bedingungen eher Wege zu einer Durchlässigkeit zwischen den Schulformen finden ließen. Eine Durchlässigkeit würde zugleich dem beklagten Problem der Schulversager etwas von seiner Schärfe nehmen.

In der Diskussion um das Schulsystem ist darauf verwiesen worden, daß das Schulsystem gesellschaftlichen Anforderungen Rechnung tragen und Schule in der Demokratie folglich den zur Demokratie fähigen Bürger als Leitfigur im Blick haben müßte. Aus dieser Setzung läßt sich auch von der inhaltlichen Seite her die Notwendigkeit einer Zurüstung von Schülern mit technisch-technologischem und ökonomischen Grundwissen ableiten. In der modernen Welt sind ökonomische und technologische Probleme und Lösungen von großer Bedeutung für die nationale und internationale Politik. Demokratische Kontrolle und systemgerechte Initiativen setzen ein entsprechendes Wissen und Können voraus. Dies muß, folgt man entsprechenden Argumenten, Schule unabhängig von der Schulform vermitteln, will sie ihrer gesellschaftsorientierten Zielgebung gerecht werden.

Die hier versuchten skizzenhaften Ableitungen aus Argumenten, Kritiken und Lösungsvorschlägen im Rahmen der Schulreformdiskussion zeigen, daß die Auseinandersetzung um die tradierte Schule zugleich wichtige Ansatzpunkte für eine Argumentation zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte in einer reformierten Schule offengelegt hat, und zwar unabhängig von der Frage, welche Gestalt eine reformierte

Schule haben könnte. Selbst wenn man wie hier versucht, auf unterschiedliche Ansatzpunkte der Kritik zurückzugreifen, läßt sich aus verschiedenen Sichtweisen Nutzen und Notwendigkeit eines technik- und wirtschaftsorientierten Unterrichts ableiten. Wenn die Kritik auch vielfach nicht expressis verbis in entsprechende Forderungen einmündet, so weist sie dennoch den Weg. Das Fehlen eines Faches wie der Arbeitslehre an Realschule und Gymnasium wird als ein Mangel empfunden.

Allerdings drängen sich bei einer Berücksichtigung von Argumenten eben dieser Reformkritik Bedenken auf, ob curriculare Entwürfe eines entsprechenden Unterrichts auf der Grundlage der Arbeitslehrekonzeption des Deutschen Ausschusses aufbauen können.

Die Einführung der Arbeitslehre in die Hauptschule war als eine Maßnahme gedacht, die der Hauptschule im Vergleich zur Realschule und zum Gymnasium ein unverwechselbares Eigenprofil verleihen sollte.[86] Aus dieser Sicht betrachtet war die Einführung der Arbeitslehre eine Maßnahme zur Stärkung des dreigegliederten Systems, indem sie den Eckpfeiler Volksschule, der Zweifel an der Wirksamkeit des Systems hatte aufkommen lassen, stützte. Sah man in der Volksschule die Schule für "praktisch Begabte", so konnte es nur sinnvoll sein, in dieser Schulform verstärkte Bezüge zu praktischem Tun herzustellen. Insoweit war es vom Deutschen Ausschuß als einem Befürworter des dreigegliederten Schulwesens konsequent, bei einer Reform der Volksschule den Praxisbezug zu verstärken und zu aktualisieren.

Der Arbeitslehre, die als "elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten"[87] einen wesentlichen Beitrag zur Öffnung der Hauptschule für die Realitäten der Wirtschafts- und Berufswelt leisten sollte, war zugleich die Aufgabe zuerkannt worden, Hilfe für den Prozeß der Berufswahl zu leisten.[88] Diese Aufgabenstellung ist zunächst unverfänglich. Im Kontext der weiteren Vorschläge

des Deutschen Ausschusses erweist sich die mit der Aufgabe verbundene Absicht jedoch als problematisch angesichts der Frage nach der Legitimation von Konzepten, einzelne Schulformen bereits auf bestimmte Ebenen des Beschäftigungssystems auszurichten. Denn in den skizzenhaften Vorschlägen zur Ausgestaltung des neuen Lernbereichs legte der Deutsche Ausschuß einen Schwerpunkt auf Tätigkeiten, die dem gewerblich-technischen Bereich zuzuordnen sind. So sollten den Empfehlungen zufolge elementare Gesetze des handwerklichen Arbeitens und Grundzüge der arbeitsteiligen maschinellen Produktionsweisen vermittelt werden[89], wobei der Deutsche Ausschuß den übenden Umgang mit Maschinen zur Holz- und Metallbearbeitung als notwendig ansah.[90] Das läßt die Schlußfolgerung zu, daß der Deutsche Ausschuß mit seinem Konzept der Arbeitslehre auf Schüler abzielte, die zum großen Teil in handwerkliche und gewerblich-technische Berufe überwechseln würden, wenn auch kaufmännisch-verwaltende und sozialpflegerische Berufsmöglichkeiten nicht ganz unbeachtet geblieben sind.[91]

Mit dieser Akzentsetzung aber wurde als Tendenz für die Hauptschule unterstellt und akzeptiert, was zuvor bereits für die Volksschuloberstufe Wirklichkeit war: In den Absolventen dieser Schulform wurden zu einem sehr großen Teil die gewerblich-technischen Arbeitnehmer von morgen gesehen. Andere Bildungs- und Berufsaspirationen fanden wenig Stütze und Berücksichtigung, und die Arbeitslehre als Mittel der Berufswahlhilfe engte das Blickfeld für konkrete Berufsmöglichkeiten und Formen weitergehender Schulbildung möglicherweise ein. Die Arbeitslehre im Konzept des Deutschen Ausschusses unterstützte durch ihre gewerblich-technische und handwerkliche Ausrichtung die Tendenz, deutliche Verbindungslinien zwischen der Schulform Hauptschule und bestimmten Ebenen und Tätigkeitsbereichen des Beschäftigungssystems zu sehen.

Die geforderte Ausweitung des Stundenvolumens für die Arbeitslehre in den oberen Jahrgängen der Hauptschule[92] hätte bei einer Verwirklichung dieser Konzeption noch einen weiteren wesentlichen Beitrag dazu geleistet, die Bindung zwischen dem Abschluß der Hauptschule und der damit vermittelten Qualifikation auf der einen Seite und den Verwendungsmöglichkeiten dieser Qualifikation auf der anderen Seite im Sinne des dreigegliederten Systems zu verfestigen. Insoweit läßt sich die Arbeitslehre, wie sie der Deutsche Ausschuß konzipiert hat, als Stabilisator eines Schulsystems interpretieren und kritisieren, das durch eingleisig ausgerichtete Schullaufbahnen Schüler zu unterschiedlichen Qualifikationsebenen und damit auf dem Weg über die mit den Qualifikationsebenen verbundenen Berufsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Sozialchancen führt.[93] Insoweit werden Überlegungen, Technik und Ökonomie in einem umfassend reformierten Schulsystem in das Blickfeld zu rücken, nicht bei den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses zur Arbeitslehre ansetzen können. Allerdings sind in der Arbeitslehrediskussion schon bald nach der Veröffentlichung der Konzeption des Deutschen Ausschusses Forderungen erhoben worden, eine Arbeitslehre für alle Schulformen zu entwickeln[94], wobei jedoch allgemeine Reformperspektiven wenig Beachtung fanden.

Die Diskussion um das Schulwesen hat das System der dreigegliederten Schule mit ihren Schulformen in Frage gestellt. Zur Lösung der erkannten Probleme wurden unterschiedliche Wege vorgeschlagen. Welche Möglichkeiten sich in den einzelnen Reformmodellen für technik- und wirtschaftsbezogenen Unterricht boten, soll im folgenden aufgezeigt werden. Zuvor scheint es jedoch sinnvoll zu sein, die Grundvorstellungen wichtiger Reformkonzepte skizzenhaft darzulegen, damit eine Zuordnung von Überlegungen und Ansätzen für einen technik- und wirtschaftsorientierten Unterricht zu einzelnen Reformmodellen leichter möglich ist und sich deutlicher Entwicklungslinien und Perspektiven in der Reformdiskussion erkennen lassen, als bei einem Verzicht auf eine Skizzierung der "Grundmodelle".

3. Reformen und Reformansätze in den 60er Jahren und ihre Auswirkungen auf den Lernbereich Technik/Wirtschaft

3.1. Reformen zur Steigerung der Effizienz des tradierten Schulsystems

Versucht man in vereinfachender und komprimierender Weise eine Summe aus der Argumentation wider das zu Beginn der 60er Jahre vorgefundene Schulwesen zu ziehen, so verweist ein Schwerpunkt der Kritik auf den Tatbestand mangelnder Effizienz des Systems, ein anderer auf prinzipielle Strukturdefekte, die nicht einfach durch quantitative Veränderungen auflösbar zu sein scheinen. Eine Expansion des Bildungswesens allein konnte demnach nicht alle Probleme lösen. Schulreform mußte vielmehr, wollte sie sich an der Kritik am Vorgefundenen ausrichten, unterschiedliche Zielpunkte ansteuern. Zum einen mußte der Output des Schulsystems vor allem bei höher qualifizierenden Abschlüssen größer werden, zum anderen stellte sich die Aufgabe struktureller Veränderungen mit dem Ziel, die Gefahr von Benachteiligungen einzelner und ganzer Gruppen, die nicht zuletzt durch den Zwang zur Frühwahl bestimmter Schullaufbahnen gegeben war, abzubauen.

Bildungspolitische Bemühungen zielten in der Praxis dementsprechend auf beide Problemfelder. Dabei wurde in der Erkenntnis, daß das Schulwesen nur ein Teilbereich des gesamten Bildungssystems ist, nicht nur der Block der Schulformen für 10- bis 15-jährige gesehen. Die Reformbemühungen erstreckten sich vielmehr auch auf vor- und nachgelagerte Sektoren bis hin zum tertiären Bildungsbereich.[1)]

Unproblematisch und wenig strittig waren Reformansätze, die allein auf eine Steigerung der Effizienz des Schulsystems im Rahmen seiner vorgefundenen Strukturen abzielten. So wurde etwa in allen Bundesländern die Bildungswerbung als ein Mittel der Bildungspolitik eingesetzt.

Ziel der Bemühungen war es, auch als bildungsfern bezeichnete Bevölkerungsgruppen für den Besuch höher qualifizierender Schulen zu gewinnen. Die "Aktivierung der Bildungsreserven" (HELLER) wurde zu einem Programmpunkt nationaler Anstrengungen, der zu entsprechenden Bemühungen in anderen Staaten Parallelen aufwies.[2)]

Gestützt werden mußte das Bemühen um eine Aktivierung der Bildungsreserven durch infrastrukturelle Maßnahmen wie den Ausbau des Schulwesens vor allem in bisher vernachlässigten Regionen, so etwa in ländlichen Gebieten. Programme mit dem Ziel einer ausgewogenen regionalen Versorgung mit Schulangeboten bekamen einen hohen Stellenwert.[3)] Hinzu kamen Bemühungen, Mindestgrößen für Einzelschulen zu erreichen und "Zwergschulen" bis hin zur einklassigen Landschule abzubauen, um "die verhängnisvolle Korrelation zwischen Bevölkerungsdichte und Einklassenschule"[4)] aufheben zu können. Entsprechende Programme wurden in allen Bundesländern aufgestellt.[5)]

Eine finanzielle Absicherung der zu erwartenden Mehrnachfrage nach Bildung durch Schulbesuch versuchte man auf zwei Ebenen zu erreichen. So wurde eine Ausweitung solcher Positionen öffentlicher Haushalte angestrebt, aus denen eine Expansion im Bildungsbereich unmittelbar bestritten werden konnte, also Haushaltsmittel für Sach- und Personalausgaben im Bildungsbereich. Aufgrund der Länderhoheit im Kulturbereich waren hier die Länder besonders gefordert. Daß man auf seiten der Länder die Aufgabe erkannte und eine Steigerung der Bildungsausgaben als einen wesentlichen Beitrag zur Reform des Bildungswesens ansah, geht etwa aus der Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 11. Dezember 1970 zur Finanzierung der Bildungsausgaben hervor.[6)]

Modellrechnungen wie die des Deutschen Bildungsrates versuchten, finanzielle Möglichkeiten und Grenzen von Reformbemühungen für überschaubare Zeiträume[7)] aufzuzeigen,

um so einen Beitrag zu leisten "auf dem langen Weg zu einer Bildungsplanung, die sich als Gesellschaftspolitik versteht".[8)]

Forderungen nach finanziellen Prioritäten wurden mehr oder weniger unwidersprochen aufgestellt und auch durchgesetzt. Dem Bildungsbereich wurden tatsächlich im Verteilungskampf der Ressortansprüche Prioritäten zuerkannt. Das wird etwa deutlich an Vergleichsrechnungen, die aufzeigen, daß die Etats für Schule und Bildung überproportional im Vergleich zur Entwicklung der Gesamthaushalte dotiert wurden. Um ein Beispiel aufzuführen: Bezogen auf das Basisjahr 1961 = 100 hatten sich 1968 die Gesamtausgaben des Landes Nordrhein-Westfalen auf einen Stand von 154 Punkten entwickelt, die Ausgaben des Kultusministers dagegen zum gleichen Zeitpunkt auf einen Stand von 221 Punkten.[9)] Vergleichbare Entwicklungen sind auch in anderen Bundesländern nachweisbar und wurden von den Bildungspolitikern unter dem Aspekt der Erfolgsbilanzierung deutlich als Reformbeitrag herausgestellt.[10)]

Um den finanziellen Anforderungen im expandierenden Bildungsbereich nachkommen zu können, beteiligte sich auch der Bund trotz der Kulturhoheit der Länder an der Finanzierung des Bildungswesens. Auf dem Wege der Grundgesetzänderung wurde 1969 das Instrument der "Gemeinschaftsaufgaben" geschaffen und gesetzlich verankert.

Um die Nachfrage nach mehr oder besserer Bildung nicht auf der Seite der potentiellen Nachfrager durch Kosten für die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten zu drosseln, wurde zu Lasten der öffentlichen Hände auch hier Vorsorge in Form von individueller Entlastung getroffen. Zu den entsprechenden Maßnahmen läßt sich etwa das Gesetz über die Einführung und Durchführung der Lernmittelfreiheit im Lande Nordrhein-Westfalen vom 29.Juni 1965[11)] zählen, das Parallelen in den übrigen Bundeslandern hat. Bereits 1956 war die rechtliche Grundlage fur die Schulgeldfreiheit gelegt worden.[12)]

Neben die institutionelle Ausbildungsförderung durch die Bereitstellung von Ausbildungsstätten trat die individuelle Ausbildungsförderung in Form direkter materieller Zuwendungen, um auch der großen Zahl ausbildungsfähiger und -williger junger Menschen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen, die aufgrund der materiellen Dispositionsmöglichkeiten des Elternhauses diese Chance nicht gehabt hätten.[13] So wurde die individuelle Förderung nach dem "Honnefer Modell", die 1957 für die wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik eingeführt worden war[14], ausgeweitet und auf andere Hochschulen, Akademien, Ingenieur- und Wirtschaftsfachschulen übertragen.[15] 1969 erfolgte eine erste bundesgesetzliche Regelung einer individuellen Förderung des Besuchs weiterführender Schulen (Erstes Gesetz über individuelle Förderung der Ausbildung - Ausbildungsförderungsgesetz vom 19. September 1969), das zusammen mit der Förderung nach dem Honnefer Modell durch das "Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz - BAföG)" vom 27. August 1971 abgelöst wurde.

Eine gesteigerte Nachfrage nach schulischer Bildung mußte zwangsläufig zu Problemen bei der Versorgung mit Lehrern führen. Auch hier hat man versucht, durch unterschiedliche Maßnahmen wie Werbung für den Lehrerberuf, Sonderprogramme der Lehrerausbildung, Wiedereinstellung pensionierter Lehrkräfte zu Sonderbedingungen, großzügige Handhabung in der Erteilung nebenberuflichen und nebenamtlichen Unterrichts und nicht zuletzt durch den Ausbau von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten größte Engpässe zu beseitigen.

Neben die Bemühungen um eine Erhöhung von Schulbesuchsquoten weiterführender Schulen und einer quantitativen Steigerung bei höher qualifizierenden Abschlüssen trat das Bemühen um qualitative Verbesserungen. In diesem Zusammenhang kann die Modernisierung von Lehrplänen auf der Grundlage einer beginnenden Beschäftigung und Aus-

Veränderung der Lehrpläne ausgehenden Wirkungen auf Lehrmittel und Unterricht genannt werden. Zwar handelte es sich jeweils um fächerbezogene Teilreformen und nicht um die von ROBINSOHN geforderte "Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Gefüges in einem Prozeß, in dem gesellschaftliche Kräfte mittelbar und unmittelbar bestimmend werden können."[16] Dennoch wurde nicht zuletzt im Verständnis von Bildungspolitikern auch das auf Unterricht und Unterrichtsinhalte einzelner Fächer bezogene Bemühen als Beitrag zur Schulreform gewertet.[17]

Als ein besonderer Problembereich hatte sich im dreigeteilten Schulwesen der Tatbestand hoher Mißerfolgsquoten in Form von Sitzenbleiben und Nichterreichen des Schulzieles erwiesen. Auch zur Lösung dieses Problems wurden Maßnahmen eingeleitet, so etwa die Einführung von Nachprüfungen, die die Sitzenbleiberquote mindern sollten oder die Konstituierung von Silentien als einer Form pädagogisch betreuter Hausarbeitshilfen, die aus öffentlichen Mitteln finanziert wurden.

Bereits zeitlich zuvor war das Hemmnis "Aufnahmeprüfung" abgeschafft worden und durch die 2jährige Erprobungsstufe ersetzt worden. Das Bundesland Rheinland-Pfalz hatte als erstes 1959 eine entsprechende Regelung getroffen[18], andere Länder folgten in mehr oder weniger großem zeitlichen Abstand.

Die hier nur skizzenhaft aufgezeigten Maßnahmen sollten letztlich dazu beitragen, bei gegebener Struktur des Schulsystems den Output zu erhöhen. Hinsichtlich der Notwendigkeit entsprechender Aktivitäten schien bundesweit Konsens zu bestehen. Insoweit ergaben sich auch keine in kontrovers geführte Diskussionen einmündende Konfliktpunkte.

3.2. Reformen zur Überwindung struktureller Defizite des tradierten Schulsystems

Neben Reformbestrebungen, erkannte Defizite durch quantitative Verbesserungen zu beheben, traten Bemühungen um strukturelle Veränderungen. Sie zielten darauf ab, zugleich neben Auswirkungen quantitativer Art grundlegende Probleme zu lösen, die ein gegliedertes Schulsystem mit drei mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehenden Säulen mit spezifischen Abschlußqualifikationen in sich birgt. Diese Reformbestrebungen haben zu verschiedenen Lösungsversuchen geführt, die alle durch das Bemühen gekennzeichnet sind, die Starrheit des Systems im Interesse der Schüler zu überwinden und eine Durchlässigkeit zwischen den Schulformen zu ermöglichen. Durch eine Überwindung der schulreformspezifischen Einengungen hoffte man, der Forderung nach Chancengleichheit Rechnung zu tragen und jedem Schüler die Möglichkeit zum Erwerb auch höherer Abschlußqualifikationen eröffnen zu können. Wesentliches Moment entsprechender Lösungsversuche war der Gedanke, die Starrheit des versäulten Systems in seinen vertikalen Strukturen aufzubrechen.

Anders als jene Vorschläge und Maßnahmen, die punktuell Defizite und Schwachstellen des vorgefundenen Schulwesens beheben sollten, führten Reformvorschläge, die auf umfassende strukturelle Veränderungen des Schulsystems abzielten, zu kontrovers geführten Diskussionen.

3.2.1. Reform durch Gesamtschulsysteme

Im Mittelpunkt des Für und Wider grundlegender Strukturreformen im Sinne einer Ablösung des vertikal gegliederten, in Säulen geordneten Schulwesens durch ein horizontal gegliedertes System standen Vorschläge zur Entwicklung und Einführung der Gesamtschule. Unter Gesamtschule im engeren Sinne wird dabei die integrierte Gesamtschule

als ein System räumlicher, organisatorischer und didaktischer Einheit für alle Schüler bis zum Ende des 10. Schuljahres gesehen.[19] Die Forderung nach Schulversuchen mit Gesamtschulen wurde sowohl im fachwissenschaftlichen Raum als auch im Bereich der Bildungspolitik erhoben.[20] Auch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates sprach sich in einer ihrer Empfehlungen für Versuche mit Gesamtschulen aus.[21] Im Zusammenhang mit der Begründung ihrer Empfehlung verwies die Bildungskommission auf Erfahrungen des Auslandes mit Gesamtschulsystemen[22], die auf ihre Übertragbarkeit überprüft werden müßten. Die Bildungskommission bediente sich damit eines Argumentes, das häufig in Gesamtschuldiskussionen Verwendung fand.[23]

Im Zentrum der Argumentation für die Gesamtschule stand und steht die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen[24], wobei aus der Sicht der Befürworter der Gesamtschule Chancengleichheit und individuelle Förderung einander bedingen.[25] Die Gesamtschule versucht, folgt man den Argumenten ihrer Befürworter, das Problem der Chancenungleichheit anzugehen, indem sie den Verteilerkreis am Ende der Grundschulzeit aufhebt und zunächst allen Schülern den Weg zu allen Abschlußqualifikationen in der Sekundarstufe I offenläßt. Die das dreigliedrige System kennzeichnende Trennung nach Schulformen unterbleibt. Dadurch kommt die der Zuordnung von Schülern zu Schullaufbahnen inhärente Problematik wie etwa soziale Selektion oder zu frühzeitige Festlegung auf Bildungswege nicht zum Tragen. Auf Abschlußqualifikationen bezogene Schullaufbahnen bilden sich erst im Verlauf der Schulzeit heraus, wobei die dem Gesamtschulgedanken verbundene Idee der individuellen Förderung, in Schulpraxis umgesetzt, dazu führt, daß mehr Schüler zu höher qualifizierenden Abschlüssen gelangen[26], als im tradierten System.

Der Möglichkeit unterschiedlicher Leistungen eines Schülers in verschiedenen Fächern und Lernbereichen will die Gesamtschule durch die Instrumente der inneren Differenzierung und fachbezogener Niveaudifferenzierung Rechnung tragen. Als Vorteil einer solchen Konstruktion wird zum einen die bessere Förderungsmöglichkeit von Schülern in solchen Fächern gesehen, in denen sie Leistungs- und Interessenschwerpunkte aufweisen[27)], zum anderen die Möglichkeit eines gezielten Ausgleichs für Lernbereiche mit Leistungsausfällen und Motivationssperren.[28)]

Die Konstruktion eines der Differenzierung dienenden Kurssystems ermöglicht es auch, der Gefahr der permanenten Selektion und ihren Folgen wie Sitzenbleiben oder Schulwechsel zu begegnen. Leistungsveränderungen oder ein Nichteinlösen begründeter Leistungserwartungen in einzelnen Lernbereichen führen nicht zwangsläufig zum Wiederholen aller Lernbereiche eines Jahrgangs oder gar zum Abbrechen einer Schullaufbahn einschließlich des damit verbundenen Verlustes an Qualifikationsmöglichkeiten, sondern zunächst nur zum Wechsel von Einzelkursen in jenen Lernbereichen, in denen die Defizite augenfällig werden.[29)]

Das System der anforderungsorientierten Kursdifferenzierung, verbunden mit besonderen Förderungsmaßnahmen, begünstigt darüber hinaus, folgt man den Argumenten der Befürworter der Gesamtschule, die Durchlässigkeit "nach oben".[30)] Lernfähigkeit kann erprobt und schrittweise entwickelt werden, um auf dem Wege zunehmender Leistungsdifferenzierung durch eine entsprechende Kurs- oder Niveauzuordnung in Schullaufbahnen mit erhöhtem Qualifikationsziel umgesetzt zu werden. Anfängliche Leistungsschwächen oder zwischenzeitliche Minderleistungen führen nicht zwangsläufig zum Verlust der Chance auf ein Erreichen höherer Abschlußqualifikationen in der üblichen Zeit. Gesamtschule soll aus dieser Sicht in deutlicher Abkehr

vom tradierten System "zu frühe, fixierende Selektion für die herkömmlichen Schularten vermeiden, hingegen Anreiz und Möglichkeit zu mehrjähriger Erprobung der individuellen, ggf. differenzierten Leistungsmöglichkeit bieten und damit die Aufstiegschancen prinzipiell offen halten."[31]

Auch dann, wenn sich eine angestrebte Endqualifikation als nicht erreichbar erweist, läßt die Gesamtschule den Schüler nicht ins bodenlose fallen. Sie fängt ihn vielmehr im Netz niederer Qualifikationen auf, wobei diskriminierende Außeneinflüsse wie Schulwechsel und Wechsel der Schulform entfallen.[32]

Gesamtschule will das Problem schulformspezifischer Einengungen in Inhalten und Methoden angehen, in dem sie ein breites Spektrum von Unterrichtsangeboten bereithält und durch die Konstruktion von Wahlpflicht- und Wahlbereichen die Möglichkeit gibt, unterschiedliche Interessen und Neigungen zu berücksichtigen. Gesamtschule will demnach der Forderung nach Individualisierung des Bildungsprozesses Raum geben, in dem sie neben der Niveaudifferenzierung eine Differenzierung nach Eignung, Neigung und Interessen ermöglicht.[33]

Zwar bieten sich Möglichkeiten der Individualisierung des Unterrichts auch in den Schulformen des tradierten Schulsystems, doch bietet die Gesamtschule aufgrund ihrer Größe und der Innovationsbereitschaft ihrer Lehrer eher die Chance, aus einem pädagogischen Postulat Wirklichkeit werden zu lassen.[34]

Darüber hinaus soll Gesamtschule auch im Bereich der für alle Schüler obligatorischen Fächer den sozio-kulturellen Wandlungen gerecht werden und die inhaltlichen Verengungen bisheriger Schulformen und ihres Fächerkanons durch eine Berücksichtigung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Zusammenhänge überwinden.[35]

Zwar wird mit Recht darauf verwiesen, daß eine Fortentwicklung von Lehrinhalten und Lehrmethoden auch im bestehenden Schulsystem möglich sei, daß aber die historische Verwurzelung der tradierten Schulformen Ergänzungen und Veränderungen Hemmnisse in den Weg setze und daß Gesamtschule als neue Schulform mit differenzierender Unterrichtsorganisation neue Möglichkeiten der Kombination verschiedener Lehrinhalte biete, die im traditionellen Schulwesen de facto nicht möglich seien.[36)]

Gesamtschule will auch das Problem wesensverschiedener, schulformbezogener Zielsetzungen von Schule und Unterricht lösen, wie es sich im dreigegliederten Schulsystem stellt, in dem sie den gesamten Unterricht dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit verpflichtet. Sie trägt damit der Forderung Rechnung, "daß in diesem Sinne heute allen Schülern gemeinsam eine Einübung in die Grundformen des wissenschaftlichen Denkens vermittelt werden muß."[37)] So sieht etwa auch Hartmut von HENTIG es als ein grundlegendes Lernziel der Gesamtschule an, den Schüler auf wissenschaftliche Rationalität einzustellen. Die Schule muß seiner Meinung nach dazu die gemeinsamen Prinzipien aller Wissenschaften durch geeignete vereinfachende Lernerfahrung vermitteln, die verschiedenen grundlegenden Verfahrensweisen aufzeigen und die Grenzen der Anwendung wissenschaftlicher Methoden in den verschieden gearteten Sachbereichen deutlich werden lassen.[38)]

Zur Befürwortung der Gesamtschule wurden und werden noch weitere Argumente vorgebracht, etwa unter dem Blickwinkel sozialen Lernens[39)], sozialer Koedukation[40)] und sozialer Integration[41)] oder einer besseren Nutzung von Sachinvestitionen.[42)] Diese Betrachtungsweisen sollen hier nicht weiter dargestellt werden, weil sich aus ihnen nicht unmittelbar Bezüge zur Frage technischer und ökonomischer Inhalte in der Schule ableiten lassen.

Die Diskussion um Gesamtschulen ist sehr konträr geführt worden, vor allem wenn die Frage ihres Wertes für das Bildungssystem, die Frage der quantitativen Größe des Schulversuchs und die Frage ihrer Einführung als Regelschule gestellt wurde. Hier standen, vereinfacht dargestellt, den Befürwortern der Gesamtschule, die für ein Expandieren des Gesamtschulversuchs und für eine Einführung als Regelschule eintraten, Vertreter einer bis zur unverhohlenen Gegnerschaft reichenden Gruppierung gegenüber, die es zunächst bei einem eng gefaßten Versuchsprogramm bewenden lassen wollten, wobei teilweise aus den Äußerungen deutlich herauslesbar war, daß man das Zugeständnis des Versuchs nur widerwillig und aus taktischen Gründen einräumte.[43] Vor allem im Bereich von Standesorganisationen der Gymnasial- und Realschullehrer und - im politischen Bereich - bei Vertretern mehr konservativ orientierter Richtungen wurden Vorbehalte artikuliert und Einflüsse gegen ein Expandieren von Gesamtschulen geltend gemacht.[44]

Dennoch scheint ein Konsens auf der Grundlage eines wenn auch unterschiedlich interpretierten Versuchscharakters von Gesamtschulen erkennbar. Denn in allen Bundesländern, beginnend 1968 mit Berlin, wurden inzwischen Gesamtschulen als Schulversuche eingerichtet. Die bildungspolitische Zwischenbilanz der Bundesregierung wies für das Jahr 1974 137 integrierte Gesamtschulen in der Bundesrepublik aus.[45] Allerdings verteilen sich die bereits eingerichteten Gesamtschulen sehr unterschiedlich auf die einzelnen Bundesländer. So gab es etwa 1974 in Hessen 65 integrierte Gesamtschulen, in Rheinland-Pfalz dagegen nur eine Schule dieser Schulform.[46] Auch die Erwartungshaltung, etwa auf politischer Ebene, war sehr unterschiedlich. Sah der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen aufgrund erster Ergebnisse aus dem Schulversuch eine Rechtfertigung darin, das Versuchsprogramm fortzuführen und an den politischen Zielsetzungen des Gesamtschulversuchs festzuhalten[47], äußerten sich Politiker anderer Bundesländer zurückhaltender und skeptischer über die Gesamtschule.[48]

Bei aller Unterschiedlichkeit der Beurteilung des Schulversuchs Gesamtschule bleibt jedoch der Tatbestand, daß Reformbestrebungen auch in Reformmaßnahmen eingemündet sind.

3.2.2. Reformen durch die Orientierungsstufe

Seit dem Wiederaufbau des Schulwesens hat es immer wieder Überlegungen gegeben, den tradierten Verteilerkreis am Ende des vierten Grundschuljahres zu "entschärfen" und ihm dadurch viel von seiner Problematik zu nehmen.[49)]

Die Stichworte "Verlängerung der Grundschulzeit" und "Förderstufenkonzept des Deutschen Ausschusses" kennzeichneten erste, intensiv diskutierte Konzepte in der Bundesrepublik, die eine Lösung des Problems bringen sollten, ohne zwangsläufig den Weg zu integrierten Gesamtsystemen zu weisen.[50)] Beide Gedankenansätze haben in der Praxis wenig Erfolg gehabt. Obwohl mehrere Bundesländer und Berlin sich zunächst für eine über vier Jahre hinausreichende Grundschulzeit entschieden[51)], kam es unter dem Aspekt der Vereinheitlichung im Schulwesen zu Angleichungen an die von der Mehrheit der Bundesländer gehandhabte vierjährige Grundschulzeit.

Auch dem im Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens vorgelegten Entwurf des Deutschen Ausschusses einer Förderstufe[52)] ist der große Durchbruch versagt geblieben. Nur wenige Bundesländer haben versucht, eine den Intentionen des Deutschen Ausschusses Rechnung tragende Förderstufe zu entwickeln und zu erproben. Als bedeutend werden lediglich die Förderstufenversuche des Bundeslandes Hessen angesehen.[53)]

Der gleichen Problemzone, der Jahrgänge fünf und sechs, nahm sich der Deutsche Bildungsrat an. Im "Strukturplan für das Bildungswesen" veröffentlichte die Bildungskommission als Empfehlung das Modell einer Orientierungsstufe[54], die sich in wesentlichen Zügen vom Konzept der Förderstufe des Deutschen Ausschusses unterschied. Während die Förderstufe als Teil des tradierten Schulsystems gesehen wurde, ist die Orientierungsstufe als Bestandteil eines mehr horizontal strukturierten Systems konzipiert.[55] Die Orientierungsstufe des Strukturplans wurde gesehen als das "unverzichtbare Gelenk zwischen der wenig differenzierten Primarstufe und der immer stärker differenzierenden Sekundarstufe I und II und insofern (als) die Bedingung der Funktionsfähigkeit des Gesamtsystems überhaupt."[56] Die Orientierungsstufe setzte in der Form, in der sie vom Deutschen Bildungsrat vorgestellt worden war, nicht die integrierte Gesamtschule voraus.[57] Diese Offenheit in der Konzeption machte es möglich, über die Orientierungsstufe nachdenken zu können, ohne gleich die integrierte Gesamtschule mitsehen zu müssen.

Die Empfehlungen der Bildungskommission haben, wie sich bei einer vergleichenden Analyse zeigt, starken Einfluß auf die Planungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gehabt. In dem von ihr verantworteten Bildungsgesamtplan wurden, zumindest in den Mehrheitsvoten, wesentliche Momente der Orientierungsstufenkonzeption des Deutschen Bildungsrates aufgegriffen.[58] Dem Mehrheitsvotum wurde allerdings von fünf Bundesländern ein Minderheitenvotum entgegengesetzt, das zum einen die Möglichkeit bot, die Orientierungsstufe wieder in die Nähe der Förderstufenkonzeption zu rücken, das allerdings zum anderen auch die Offenheit ließ, die Orientierungsstufe gemäß den Vorstellungen des Bildungsrates zu entwickeln.[59]

Als wesentliche Aufgabe der Orientierungsstufe wurde es gesehen, ein Defizit des tradierten Systems aufzuheben, das so beschrieben ist: "In der Tat hat das öffentliche Schulwesen den Schülern bisher kaum Hilfen gegeben, die sie in die Lage versetzt hätten, sinnvolle Entscheidungen über den eigenen Ausbildungsweg selbst zu treffen oder zumindest mitzugestalten."[60] Der Orientierungsstufe soll dem Verständnis des Deutschen Bildungsrates zufolge die Aufgabe zukommen, zur Vorbereitung späterer (Schullaufbahn-)Wahlen das Erkennen eigener Lernmöglichkeiten und Interessen zu ermöglichen und Einsicht in die Anforderungen des Sekundarbereichs zu vermitteln.[61] Die Orientierungsstufe soll Wahlmöglichkeiten eröffnen, so daß der Schüler seine Fähigkeiten erproben kann und zugleich mit Entscheidungssituationen vertraut wird.[62] Zugleich soll diese Stufe auch der Orientierung der Eltern über die Bildungsmöglichkeit ihres Kindes dienen.[63]

Der Gedanke einer Orientierungsstufe ist in unterschiedlichem Maße aufgegriffen worden. So wird etwa in offiziellen Schriften des Kultusministeriums Baden-Württemberg die Orientierungsstufe nicht erwähnt.[64] Der Bayerische Kultusminister sah sich 1975 noch nicht in der Lage, Auskunft zu geben, ob und mit welcher Intensität die Einführung einer schulformbezogenen Orientierungsstufe erfolgen könne.[65] Eine schulformunabhängige Orientierungsstufe wurde vom bayerischen Kultusminister grundsätzlich abgelehnt.[66] Allerdings hatte das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus bereits 1970 einen Lehrplanentwurf für die Orientierungsstufe an Hauptschulen und Gymnasien vorgelegt.[67]

Das Land Nordrhein-Westfalen hat 1973 im Rahmen vorbereitender Planungsarbeiten einen Lehrplan- und Richtlinienentwurf für die Orientierungsstufe vorgelegt.[68] Der Kultusminister des Landes hat in dem Veröffentlichungserlaß um eine Diskussion des Entwurfs in Schule, Schulverwaltung und Hochschule gebeten. Konkrete organisatorische Maßnahmen zur Einführung der vorgesehenen schulformunabhängigen

Orientierungsstufe sind jedoch auch in Nordrhein-Westfalen bis zum Ende des Jahres 1976 noch nicht ergriffen worden.[69)]

Der Kultusminister von Schleswig-Holstein verweist in einer Informationsschrift zur Orientierungsstufe darauf, daß dieses Bundesland bereits über eine mehrjährige Erfahrung mit der Orientierungsstufe verfüge.[70)] Schleswig-Holstein hat eine schulformgebundene Orientierungsstufe eingeführt.[71)] Im Stadtstaat Bremen dagegen wird die Orientierungsstufe, deren Einführung zum 1. August 1977 beschlossen worden ist, als ein Schritt zum Aufbau eines integrierten Sekundarbereichs I gesehen.[72)] Folgerichtig ist die Orientierungsstufe in Bremen schulformunabhängig konzipiert.

Die Beispiele zeigen, daß sich in den Reformmaßnahmen und in den Absichtserklärungen von Kultusbehörden das unterschiedliche Verständnis von Aufgabe und Organisation der Orientierungsstufe als Reformmaßnahme zur Behebung erkannter Defizite des gegebenen Schulsystems widerspiegeln. Die Uneinheitlichkeit sowohl in den grundlegenden Vorstellungen als auch in den schulorganisatorischen und terminlichen Detailfragen läßt es als nicht möglich erscheinen, generalisierende Aussagen über den Stand des Reformvorhabens "Orientierungsstufe" zu formulieren. Es scheint vielmehr so, als würde durch die Orientierungsstufe die Uneinheitlichkeit im Bildungswesen der Länder wieder vergrößert.

Auf ein besonderes Problem weisen DESCHLER/STECHER/BEDALL hin: Wenn das Gelingen einer Reform wesentlich von der Bereitschaft der Lehrer abhängt, die Reformmaßnahmen intentionsgemäß zu vollziehen, dann könnte der Orientierungsstufe auch Gefahr vom Unwillen vor allem aus den Reihen der Gymnasiallehrer drohen.[73)] Verweigert aber eine Lehrergruppe die Mitarbeit, ist möglicherweise das ganze Reformvorhaben zum Scheitern verurteilt.

3.2.3. Reformen auf dem Wege einer Erhöhung der Durchlässigkeit

Der "Sackgasseneffekt" eines versäulten Schulsystems ist auch von engagierten Verfechtern des tradierten dreigegliederten Schulwesens nicht bestritten worden. Vielmehr ist durch Befürworter des in getrennten Schulformen gegliederten Systems ebenfalls nach Möglichkeiten gesucht worden, diesen Strukturdefekt zu überwinden. Zum Schlüsselbegriff eines entsprechenden Bemühens ist der Begriff "Durchlässigkeit" geworden. Als Ziel wurde es angesehen, Schülern im Verlaufe der Schulzeit - zumindest an vorgesehenen Schaltstellen - den Wechsel von einer Schulform zu einer anderen zu ermöglichen, ohne daß ein solcher Wechsel durch längerfristige Benachteiligungen erkauft werden müßte. Man ging davon aus, daß eine Revidierbarkeit von schulformbezogenen Schullaufbahnentscheidungen in Verbindung mit einer Flexibilität des Systems der beste Weg sei, zu 'richtigen' Bildungsentscheidungen zu kommen[74)], wie immer auch die Richtigkeit zu beschreiben ist.

Bereits der Deutsche Ausschuß hatte in seinem Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens herausgestellt, daß ein den Anforderungen der Zeit Rechnung tragendes Schulwesen die einzelnen Schulformen nicht hermetisch gegeneinander abriegeln dürfe, sondern Übergänge zwischen ihnen ermöglichen müsse.[75)] Diese Gedanken hatte der Deutsche Bildungsrat aufgegriffen und die Durchlässigkeit der Bildungsgänge als eine wesentliche Aufgabe der Organisation von Bildung dargestellt.[76)] Nach Auffassung des Bildungsrates müßte die Durchlässigkeit auch dann gegeben sein, wenn man von dem tradierten System der dreigegliederten Schule ausginge.[77)]

In einer Realisierung des Prinzips der Durchlässigkeit sahen kritische Beobachter des Schulwesens der Bundesrepublik wie THOMAS/ROBINSOHN einen ersten Weg, rigide Schranken zwischen den Schulformen effektiv abbauen zu können.[78] Auch im bildungspolitischen Bereich im engeren Sinne, also in Parteien, Parlamenten und Kultusverwaltungen ist das Postulat der Durchlässigkeit erhoben worden, und viele Kultusminister nahmen für das von ihnen geleitete Schulsystem in Anspruch, es trage dem Prinzip der Durchlässigkeit Rechnung.[79]

Allerdings wurde auch nicht verhehlt, daß eine Sicherung der Durchlässigkeit in einem auf getrennte Endqualifikationen abzielenden Schulsystem Probleme mit sich bringe.[80] Bereits der Deutsche Bildungsrat hatte darauf verwiesen, daß ein vielfältiger Wechsel nicht ungeregelt vonstatten gehen könne. Vielmehr müsse ein geregelter Wechsel vorgeplant werden, was Auswirkungen auf Lehrpläne und Unterrichtsorganisation habe.[81]

Dementsprechend ist in einigen Bundesländern versucht worden, durch eine Angleichung von Stundentafeln und Lehrplänen erste formale Voraussetzungen für eine Realisierung des Prinzips der Durchlässigkeit zu schaffen.[82] Als Beispiel sei Nordrhein-Westfalen genannt, wo der Kultusminister des Landes die Herausgabe einer neuen Stundentafel für Hauptschule, Realschule und Gymnasium mit der Notwendigkeit begründete, "die Schulformen in der Sekundarstufe I in curricularer Hinsicht aufeinander zu beziehen."[83] Eine solche Handlungsweise konnte sich in Nordrhein-Westfalen auf das Schulverwaltungsgesetz des Landes stützen, das bereits eine Zusammenarbeit der Schulformen der Sekundarstufe I ausdrücklich vorsah.[84] In anderen Bundesländern ist ähnlich verfahren worden, um dem Postulat 'Durchlässigkeit' Rechnung zu tragen.

Ob allerdings mit solchen formalen Maßnahmen der Grundwiderspruch zwischen der Eigenständigkeit der Schulformen in ihrem Auftrag und in ihrem der jeweiligen Endqualifikation angepaßten Inhalten und Methoden auf der einen Seite und der Notwendigkeit einer Angleichung auf der anderen Seite behoben werden kann, bleibt abzuwarten. Der Deutsche Bildungsrat verweist auf die Schwierigkeit, daß Bestrebungen zur Vergrößerung der Durchlässigkeit als Reformmaßnahme am Eigengewicht der verschiedenen Schulformen scheitern könnten.[85)]

Noch deutlicher fällt das Urteil des saarländischen Kultusministers aus, der aufgrund praktischer Erfahrungen darauf verweist, daß ein Wechsel von Schulform zu Schulform innerhalb der Sekundarstufe I vor allem dann kaum praktikabel sei, wenn die Hauptschule ein starkes Eigenprofil entwickele.[86)] Aus solchen Problemen heraus mag es erklärbar sein, daß zum Reformvorhaben "Beseitigung von Strukturdefekten des dreigegliederten Schulsystems durch das Prinzip der Durchlässigkeit" zwar viele entsprechende Globalaussagen, jedoch wenig Beschreibungen des Verfahrens selbst zu finden sind.[87)]

3.3. Der Lernbereich Technik/Wirtschaft im Kontext von Reformmodellen

Die genannten Reformvorhaben zielten darauf ab, Defizite des vorgefundenen Schulsystems zu beheben. Die einzelnen Reformmodelle stellten dabei jeweils auf die Behebung bestimmter Mängel ab und setzten damit jeweils spezifische Schwerpunkte. Insoweit läßt sich an den konkreten Reformbemühungen die These verifizieren, daß Reformen jeweils nur bestimmten (ausgewählten) Kriterien genügen.[88)] Durch den damit verbundenen Selektionsvorgang ist es nicht von vornherein sichergestellt, daß jedes Reformkonzept auch das beklagte Defizit mangelnder Realitätsorientierung

im Bezug auf die technische und ökonomische Umwelt zu beheben versucht. Es ist vielmehr in jedem Einzelfall zu untersuchen, inwieweit und mit welcher Zielsetzung Reformmodelle auch diesen Bereich umschließen.

3.3.1. Arbeitslehre und Gesamtschulversuche

Die weitestgehenden und umfassendsten Reformperspektiven verbinden sich mit dem Versuch, das dreigegliederte System durch die integrierte Gesamtschule zu ersetzen. Die Gesamtschule kann aber nur dann Gestalt gewinnen, wenn das Bemühen um äußere Strukturen und Organisationsformen mit einer Neukonzeption der Inhalte einhergeht. Von daher wird es verständlich, daß in der Gesamtschulliteratur neben einer Diskussion der Strukturen und der organisatorischen Möglichkeiten und Notwendigkeiten die Frage der Inhalte einen großen Raum einnimmt.[89] Diese Tendenz trifft auch auf den Problemkreis technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte zu. Die mit dem Begriff der Arbeitslehre verbundenen schulischen Bemühungen und theoretischen Konzeptionen wurden auf ihren Wert für die neue Schule befragt.

Der Deutsche Bildungsrat bejaht den Wert einer Arbeitslehre für die Gesamtschule. Seiner Auffassung zufolge gilt die prinzipielle Begründung für die Notwendigkeit der Arbeitslehre, nämlich "Verständnis für jene ökonomischen, sozialen und politischen Vorgänge und Institutionen zu schaffen, durch die die moderne Gesellschaft ihre Existenz sichert und steigert"[90], auch für die Gesamtschulen.[91] Dieses Urteil trifft sich mit Sichtweisen, die ein elementares Verständnis für Prinzipien der Technik oder Zusammenhänge der Wirtschaft als unverzichtbaren Bestandteil jeder Art von Schulbildung sehen und damit auch als Bestandteil der Bildungsbemühungen in der Gesamtschule.[92]

Folgt man solchen Überlegungen kann sich die Gesamtschule der Aufgabe, technisch-technologische und ökonomische Inhalte im Kanon ihrer Fächer und Curricula zu berücksichtigen, schon deshalb nicht entziehen, weil diese Bereiche Gegenstand des Unterrichts in jeder den Anforderungen der Zeit Rechnung tragenden Schule sein müßten. Dementsprechend fordert der Deutsche Bildungsrat dann auch das Fach Arbeitslehre in der Gesamtschule für alle Schüler.[93] Er begründet die Forderung damit, daß eine Einführung in technische, ökonomische und soziale Aspekte der modernen Arbeitswelt für alle Schüler notwendig sei, von den bisherigen Fächern aber nicht genügend geleistet werde.[94] Zugleich weist der Deutsche Bildungsrat auf den Motivationsgewinn hin, der durch Unterrichtsprogramme der Arbeitslehre für Schüler aller Schullaufbahnen erzielt werden könnte.[95]

Vorschläge, aus denen man herauslesen könnte, Arbeitslehre an Gesamtschulen sei nur auf den Bereich des Wahlpflicht- und Wahlunterrichts zu beschränken[96], fallen hinter die Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates zurück. Sie könnten auch als ein Widerspruch zu den allgemeinen Lernzielen der Gesamtschule empfunden werden, wie sie Hartmut von HENTIG formuliert hat. Eine Vorbereitung auf das 'Leben in einer arbeitsteiligen Welt'[97] oder auf das 'Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis'[98] läßt eine Berücksichtigung technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte im allgemeinverbindlichen Kanon von Fächern und Curricula als erforderlich erscheinen.

Auch ein allgemeines Lernziel wie: "Die Schüler müssen den Zusammenhang zwischen Produktion, Konsum und gesellschaftlicher Güterverteilung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ihres eigenen Konsums kennen und kritisieren lernen"[99], verweisen auf Probleme und Themen, die schwerpunktmäßig in Unterrichtsbereichen wie der Arbeitslehre aufgegriffen und unterrichtlich behandelt worden sind

und behandelt werden. Zwar lassen sich die durch von HENTIG formulierten allgemeinen Lernziele nicht jeweils einzelnen Fächern zuordnen, dennoch stehen etwa die bereits genannten Lernziele den Intentionen des Faches Arbeitslehre sehr nahe, so daß Überlegungen, wie die inhaltlichen Anregungen curricular umgesetzt und schulorganisatorisch abgesichert werden könnten, auf ein Fach Arbeitslehre weisen.

Über die Argumentationsebene des Bildungsrates hinaus gehen Sichtweisen, die erst durch eine Institutionalisierung der Arbeitslehre an Gesamtschulen den Grundanspruch der Gesamtschule, eine größere Gleichheit der Bildungschancen zu bewirken, als realisierbar ansehen.[100] Eine wie auch immer geartete Arbeitslehre ist aus dieser Sicht für Gesamtschule unerläßlich, weil die Gesamtschule erst durch die Arbeitslehre ihre gesellschaftspolitische und bildungspolitische Legitimation erhält.[101] Ähnlich argumentiert WEINBRENNER, wenn er darauf verweist, "daß ein Schulsystem, das in Abkehr von traditionellen Schulformen mehr Chancengleichheit, mehr Individualisierung, mehr Differenzierung und mehr Selbstbestimmung ermöglichen will, an den von der Wirtschafts- und Arbeitslehre formulierten Lernzielen und Bildungsinhalten nicht vorbeigehen darf."[102]

Auch aus der Perspektive der Arbeitslehre heraus läßt sich eine Verbindungslinie Arbeitslehre - Gesamtschule ziehen, wobei Autoren wie JAGENLAUF/SIEBERT erst durch die Verankerung der Arbeitslehre in der Gesamtschule die Möglichkeit sehen, dem wissenschaftlich-demokratischen Bildungsauftrag der Arbeitslehre in vollem Umfang Rechnung zu tragen.[103]

In der Diskussion um die Inhalte einer Arbeitslehre in der integrierten Gesamtschule zeigt sich ein großer Bereich, in dem keine grundlegenden Abweichungen zu den allgemeinen Vorstellungen zur Arbeitslehre bestehen, soweit das aus globalen und formalisierten Inhaltsangaben abgelesen werden kann. So soll die Arbeitslehre an Gesamtschulen das Problemfeld Beruf und Berufswahl unterrichtlich erschließen[104] und eine Einführung in das Denken in (betriebs-)wirtschaftlichen Systemen ermöglichen.[105] Auch die Forderung, Arbeitslehre an der Gesamtschule müsse die Schüler zum Erfassen und bewußten Erkennen der wirtschaftlichen Realitäten anleiten[106] und eine Theoretisierung von Zusammenhängen im Bereich von Technik, Wirtschaft und Arbeitswelt leisten[107], findet ihre Entsprechung in der allgemeinen Arbeitslehrediskussion. Eine Ausweitung der Aufgabenstellung, zumindest hinsichtlich der Akzentsetzung, erfolgt dort, wo auf den wissenschaftspropädeutischen Ansatz des Arbeitslehreunterrichts hingewiesen wird.[108] Dieses Moment ist vor allem unter dem Aspekt einer Fortführung des Lernbereichs in der Sekundarstufe II von Bedeutung.

Die Gegenposition zur Forderung nach einer Berücksichtigung der Arbeitslehre in der Gesamtschule wird durch die Befürchtung markiert, die Einführung der Arbeitslehre könne eine konsequente Ausrichtung der Gesamtschule auf das Abitur behindern.[109] Abgesehen von einem möglichen Mißverständnis über Ziel und Selbstverständnis der Gesamtschule auf der einen Seite und der Ausbaufähigkeit der Arbeitslehre auf der anderen Seite läßt dieses Argument deutlich werden, welch enge Zusammenhänge zwischen einer Schulform, der durch sie erreichbaren Abschlußqualifikation und den als schulformtypisch angesehenen Unterrichtsfächern und Unterrichtsinhalten gesehen werden. Das niedrige Prestige der Schulform Hauptschule belastet das mit dieser Schulform eng verbunden gesehene didaktische Anliegen einer Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt,

wie es in der Arbeitslehre einen Niederschlag gefunden hat. Arbeitslehre ist aus dieser Sicht und in verkürzter Darstellung nur eine Sache der Restschule 'Hauptschule' und der Begriff Arbeitslehre ein hauptschulspezifischer Begriff.[110)]

Diese Argumentationsweise findet in der Gesamtschuldiskussion keinen Widerhall. Allerdings wird auf Gefahren verwiesen, die aus einer zu engen Anlehnung an die Arbeitslehrekonzeptionen der Hauptschule entstehen könnten. So wird die Befürchtung geäußert, daß bei einer Übernahme der Zielsetzung der Arbeitslehre an Hauptschulen die Gesamtschule den Widerspruch des vertikal gegliederten Schulsystems auf die Gesamtschule übertrüge.[111)] Wenn auch eine solche Aussage allein unter dem Aspekt, daß es "den" Arbeitslehreansatz der Hauptschule nicht gibt, verschwommen ist, kennzeichnet sie dennoch eine Gefahr, die in einer Assoziation Arbeitslehre - Hauptschule - Hauptschulabschluß bestehen könnte. Berechtigt ist ein solcher Hinweis auch, wie bereits dargestellt, wenn man unter 'Arbeitslehrekonzeption' ausschließlich die Vorstellungen des Deutschen Ausschusses versteht. Jedoch ist dieser Ansatz in vorliegenden Arbeitslehrekonzeptionen einzelner Bundesländer wesentlich verändert worden.

Im Rahmen der Gesamtschuldiskussion wird mit dem Begriff der Arbeitslehre die allgemeine Intention einer Hinführung zur Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt verbunden. Dieser Ansatz sprengt zugleich den einengenden Rahmen schulformspezifischer Bindungen des Faches. Allerdings spiegelt sich im Gesamtschulbereich auch die allgemeine Problematik der Arbeitslehre wider, soweit es um den Mangel einer mehr oder weniger einheitlichen Konzeption geht. Im Gesamtschulbereich vergröbert sich das Problem, weil vor allem in den Anfangszeiten der Gesamtschulentwicklung den Einzelschulen ein mehr oder weniger großer Freibereich in der Entwicklung von Konzeptionen und Curricula eingeräumt worden ist. Das führte dazu, daß die Konzeptionen und Ansätze in den einzelnen Gesamtschulen, selbst beim Vergleich

von Gesamtschulen eines Bundeslandes, häufig unterschiedlich waren und selbst in Grundfragen oft sehr weit auseinanderlagen.[112)]

Hinzu kamen Probleme, die sich aus der Tatsache eines Mangels an ausgebildeten Lehrern für den Lernbereich Technik und Wirtschaft ergaben[113)], was wiederum Rückwirkungen auf Planungs- und Unterrichtsschwerpunkte gehabt haben dürfte.

Eine Änderung dieser Situation tritt, zumindest was den Bereich der konzeptionellen Planung angeht, dort ein, wo Organisationsmodelle, Rahmenrichtlinien und Rahmenlehrpläne schulrechtlich wirksame Vorgaben machen. Sobald amtlich erlassene Stundentafeln und Lehrpläne vorliegen, sind die Weichen auf tendenzielle Vereinheitlichung konzeptioneller und struktureller Art auf Landesebene gestellt.

Diese Situation ist etwa in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Hessen gegeben. Auch Berlin hat für seine Gesamtschulen durch verbindliche Lehrpläne den Freiraum der Einzelschulen eingeengt.[114)]

3.3.2. Arbeitslehre an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen

Der Gesamtschulversuch ist im Lande Nordrhein-Westfalen 1969 mit sieben integrierten Gesamtschulen gestartet worden. Die Zahl der Versuchsschulen ist 1976 auf siebenundzwanzig Schulen angewachsen. Im Hinblick auf das Fach Arbeitslehre, in Stundentafeln und Organisationsmodellen zur Kennzeichnung des didaktischen Ansatzes als Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre) ausgewiesen[115)], hat das Land Nordrhein-Westfalen wesentlichen Forderungen zur Arbeitslehre an Gesamtschulen Rechnung getragen. So ist die Arbeitslehre ein für alle Schüler, unabhängig von der gewählten oder angestrebten Schullaufbahn, verbindlicher Lern-

bereich. Die Stundentafel weist vom 7. Jahrgang an 2 Wochenstunden für den Lernbereich Technik/Wirtschaft im Pflichtbereich auf.[116] In den Jahrgängen 5 und 6 sind dem Ausweis der Stundentafel zufolge Inhalte des Faches Wirtschaft im gesellschaftspolitischen Unterricht und Inhalte des Faches Technik im Unterricht der Naturwissenschaften zu berücksichtigen. Besondere Erlasse ermöglichen eine über diese Regelung hinausgehende Berücksichtigung des Lernbereichs in den Klassen 5 und 6. Ein in Vorbereitung befindlicher Erlaß wird die Position des Lernbereichs Technik/Wirtschaft festigen, indem er für die Jahrgänge 5 und 6 den Lernbereich gesondert ausweisen wird.

Neben dem Unterricht im Lernbereich Technik/Wirtschaft des Pflichtbereichs eröffnet sich für Schüler an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit, sich auch im Wahlpflichtbereich mit diesem Lernbereich zu beschäftigen. Das Organisationsmodell der nordrhein-westfälischen Gesamtschulen sieht im Wahlpflichtbereich I vom 7. Jahrgang an eine Wahlmöglichkeit zwischen einer zweiten Fremdsprache, verstärktem naturwissenschaftlichen Unterricht oder Unterricht im Lernbereich Technik/Wirtschaft vor. Der Wahlpflichtbereich I ist mit vier Wochenstunden ausgewiesen.[117] Vom 9. Jahrgang an bietet sich im nordrhein-westfälischen Organisationsmodell eine weitere Zuwahlmöglichkeit, wobei neben einem erneuten Angebot der im Wahlpflichtbereich I vorgesehenen Alternativen auch berufs- und praxisbezogene Angebote zur Wahl gestellt werden sollen.[118]

Der derzeitigen Konzeption zufolge ist im Wahlpflichtbereich I im Lernbereich Technik/Wirtschaft in den Jahrgängen 7 und 8 je zwei Stunden Unterricht im Fach Technik und im Fach Wirtschaft zu erteilen. Im 9. Jahrgang können die Schüler alternativ zwischen Technik, Wirtschaft oder Hauswirtschaft wählen[119], wobei dann das volle Kontingent von vier, in Zukunft drei Wochenstunden für jedes Fach zur Verfügung steht.

Die Berücksichtigung des Lernbereichs Technik/Wirtschaft im Feld der Wahlangebote deckt sich mit Empfehlungen, wie sie etwa von KLAFKI gegeben worden sind.[120] Die Institutionalisierung von zwei Wahlpflichtbereichen ermöglicht es darüber hinaus, einander auf den ersten Blick widersprechenden Forderungen Rechnung zu tragen. So können im Wahlpflichtbereich I technische und ökonomische Inhalte bei der fachlichen Schwerpunktbildung berücksichtigt werden, ohne daß dadurch die Schullaufbahn prinzipiell auf einen bestimmten Abschluß hin ausgerichtet würde oder sich die Wahl dieses Lernbereichs negativ auf das Erreichen bestimmter Abschlußqualifikationen auswirken müßte, während durch entsprechende Angebote im Wahlpflichtbereich II die Gesamtschulen speziellere Inhalte technisch-wirtschaftlicher Bildung anbieten können, und zwar besonders für jene Schüler, die nach dem 10. Schuljahr in eine Berufsausbildung überwechseln werden. Arbeitslehre als Wahlfach kann somit sowohl der Forderung gerecht werden, den Schülern gezielte Hilfen anzubieten, die nach dem 10. Jahrgang in das Beschäftigungssystem überwechseln[121] als auch für die Schüler wählbar bleiben, die über die Klasse 10 hinaus im Schulsystem verbleiben wollen.

Wie in allen Fächern, so waren auch im Lernbereich Technik/Wirtschaft die Lehrer und Fachgruppen an den einzelnen Schulen zunächst auf sich selbst angewiesen, soweit es sich um die Entwicklung von Curricula handelte. Das führte zunächst zu sehr unterschiedlichen Ansätzen.[122] Für die Jahrgänge 5 und 6 wurden dann 1972 Rahmenlehrpläne erlassen.[123] Sie erbrachten eine erste konkrete Hilfe für die angesprochenen Jahrgänge und eine allgemeine Orientierung für die darüber hinaus gehenden Bereiche.

In den folgenden Jahren erfolgte die Entwicklung von Lehrplänen für die Jahrgänge 7 bis 10. Im Bereich der Arbeitslehre wurden die Fachgruppen der Gesamtschulen über die jeweiligen Arbeitsergebnisse in Form von Lehrplanentwürfen informiert[124] und auf Tagungen in die Diskussion um

diese Entwürfe eingeschaltet. Die Lehrpläne traten 1977 in Kraft, beschränkten sich allerdings zunächst auf den Pflichtbereich. Zu diesem Zeitpunkt waren die Lehrpläne für den Wahlpflichtbereich bereits in Arbeit.

Im Pflichtbereich sieht das Organisationsmodell einen Semesterwechsel zwischen dem Fach Wirtschaft und dem Fach Technik vor. Das Fach Wirtschaft, im Lehrplan als "Wirtschaft, Hauswirtschaft eingeschlossen" bezeichnet, kann dem Organisationsschema zufolge durch das Fach "Haushaltslehre" unter schwerpunktmäßiger Berücksichtigung des Faches Wirtschaft" ersetzt werden.[125] Es liegt im Ermessen der Schule, ob Unterricht im Fach Wirtschaft oder im Fach Haushaltslehre erteilt wird.[126] Im Fach Technik sind dem Lehrplan zufolge Themen aus den Sachbereichen Bautechnik, Produktionstechnik, Fertigungstechnik, Maschinentechnik, Elektro-, Energietechnik und Informations-, Steuer- und Regeltechnik zu behandeln.[127] Im Fach Wirtschaft soll der Unterricht unter den einzelnen Jahrgängen zugeordneten Leitthemen Konsumökonomie, Arbeitsökonomie, Sozialökonomie und Makroökonomie stehen.[128] Das Organisationsschema weist dem zweiten Halbjahr des 8. Jahrgangs den Schwerpunkt 'Berufswahlorientierung' zu, nach Möglichkeit unter Einschluß eines Praktikums.[129] Als zeitliche Alternative ist eine Verlagerung auf das folgende Halbjahr offengelassen.

Das Konzept für die Arbeitslehre an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen versucht mit seiner Ausrichtung aktuellen Strömungen in der Arbeitslehrediskussion wie einer stärkeren Berücksichtigung der Konsumerziehung oder der Berufswahlvorbereitung Rechnung zu tragen. Das gleiche gilt für die Dimension der Technik im Lernbereich der Arbeitslehre. Der ursprünglich stark betonte integrative Ansatz der Arbeitslehre ist dabei nicht ganz aus dem Blickfeld geraten.

So fordert der Lehrplan: "Es sollten ... auf der Grundlage der fächerbezogenen Lehrpläne didaktisch und unterrichtsorganisatorisch vertretbare Möglichkeiten der Kooperation oder Integration von Technik/Wirtschaft/Haushaltslehre genutzt werden, um über den Weg einer innovativen Unterrichtspraxis dem Ziel eines integrierten Curriculums näherzukommen."[130)]

Auch die Arbeitslehre an Gesamtschulen im Lande Nordrhein-Westfalen litt unter dem Mangel an fachspezifisch ausgebildeten Lehrern. Allerdings waren an mehreren Schulen Lehrer aus dem Bereich des berufsbildenden Schulwesens tätig. Dies war vor allem im Hinblick auf eine Fortführung des Lernbereichs in der Sekundarstufe II von Wichtigkeit, weil davon ausgegangen werden konnte, daß die Handels- und Gewerbelehrer auch berechtigt sein würden, in der Oberstufe der Gesamtschule zu unterrichten.

3.3.3. Arbeitslehre und Orientierungsstufe

Während sich mit dem Begriff der integrierten Gesamtschule eine Einheitlichkeit der Vorstellungen über die wesentlichen Grundelemente und Grundstrukturen des Systems verbindet, divergieren die Vorstellungen beim Begriff der Orientierungsstufe. Das trifft vor allem auf die Frage der Organisation und der Stellung im Schulsystem zu. Mit einer Verschiedenheit der Organisationsformen kann sich leicht eine Verschiedenheit in Fächern und Inhalten verbinden, so daß eine schulformabhängige Orientierungsstufe ein anderes Gesicht bekommen kann als eine schulformunabhängige Form.
Ist die Orientierungsstufe schulformgebunden, ist hinsichtlich der Arbeitslehre die Möglichkeit offen, daß der an die Hauptschule angebundene Zweig der Orientierungsstufe dieses Fach vorsieht, der gymnasiale Zweig dagegen nicht, es sei denn, wie in Schleswig-Holstein, daß auch die Hauptschule kein Fach und keinen Lernbereich Arbeitslehre gesondert ausweist. Die Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission für

Bildungsplanung schließt in ihrem Minderheitsvotum schulformspezifische Ausprägungen der Orientierungsstufe nicht aus und läßt es bei der vorsichtigen Formulierung bewenden, die curricularen Angebote sollten in allen Schulen einheitlich sein.[131] Die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Orientierungsstufe ist in Sachen Arbeitslehre nur scheinbar präziser. Zwar wird in der Stundentafel ein Lernbereich Arbeitslehre/Technik/Wirtschaft ausgewiesen, jedoch nur in stundenmäßiger Zuordnung zum Lernbereich Naturwissenschaften und unter der Präambel, daß nicht alle Fächer einer Fächergruppe angeboten werden müssen.[132]

Bei einer schulformabhängigen Zuordnung der Orientierungsstufe kann somit die Frage nach der Arbeitslehre und ihrer Ausgestaltung im einengenden Blick schulformbezogener Betrachtungsweisen unauffällig untergehen, weil sich die Arbeitslehre dann als Spezificum einer Schulform und des ihr zugeordneten Zweiges der Orientierungsstufe interpretieren läßt, das für die Entscheidung über ein Einmünden der Orientierungsphase in die prestigeträchtige gymnasiale Schullaufbahn ohnehin nicht von Belang ist. Es besteht sogar die Gefahr, wie der Lehrplanentwurf für die Orientierungsstufe an Hauptschulen und Gymnasien in Bayern zeigt, daß die Orientierungsstufe-auch der Hauptschule-auf das Gymnasium und seine Inhalte ausgerichtet wird und damit die Arbeitslehre als nicht-gymnasialer Bereich aus dem curricularen Umfeld verdrängt wird oder sich auf technisches Werken, im bayerischen Entwurf alternativ zur Hauswirtschaft/Handarbeit für Mädchen ausgewiesen, reduziert.[133]

Deutlicher stellt sich die Frage der Arbeitslehre bei der schulformunabhängigen Form der Orientierungsstufe, weil hier die Zubringerfunktion zu allen Schulformen und ihren Inhalten deutlicher gesehen werden muß. Selbst wenn man die Arbeitslehre als einen ausschließlichen Schwerpunktbereich der Hauptschule oder einer Hauptschullaufbahn

ansieht, kann die schulformunabhängige Orientierungsstufe die Arbeitslehre nicht unberücksichtigt lassen, will sie nicht die Hauptschule insgesamt diskreditieren. Soll eine Orientierungsstufe tatsächlich und vorbehaltlos Informationen über Ziele und Anforderungen der weiterführenden Bildungswege im Sekundarbereich und über die ihnen entsprechende Eignung des Schülers vermitteln und Entscheidungshilfen für die Wahl des weiteren Bildungsweges geben[134], kann sie den Schwerpunktbereich, in dem die Hauptschule sich wesentlich von Realschule und Gymnasium unterscheiden soll, nicht unberücksichtigt lassen.
Dementsprechend ist etwa im Saarland die Arbeitslehre in den Kanon der Pflichtfächer der Orientierungsstufe aufgenommen worden, die nach Auffassung des Kultusministers "die sichersten Grundlagen für die Setzung von Kriterien der Orientierung und der Förderung (bieten)."[135]

Geht man davon aus, daß eine Hinführung zur Welt der Wirtschaft und der Technik nicht nur Aufgabe der Hauptschule sein könne, sondern von Schulen aller Schulformen geleistet werden müsse, ließe sich auch aus einer solchen pädagogischen Leitmaxime heraus die Notwendigkeit einer Arbeitslehre für die Orientierungsstufe ableiten. Denn was Aufgabe aller Schulformen ist, muß auch Aufgabe der Orientierungsstufe sein. In vorliegenden Stundentafeln, Lehrplänen und Organisationsmodellen für die Orientierungsstufe hat die Arbeitslehre dann auch tatsächlich eine Berücksichtigung erfahren. Wie der bereits zitierte Lehrplanentwurf des Saarlandes weist auch der Lehrplan für die schulformunabhängige Orientierungsstufe in Bremen einen Lernbereich Technik/Wirtschaft aus, und zwar mit zwei Wochenstunden.[136] Anders als im Saarland schränkt allerdings die im Lehrplan angegebene Themenübersicht den Lernbereich auf technisches Werken und textiles Gestalten ein[137], wobei an anderer Stelle darauf hingewiesen wird, daß die manuell bestimmten Fächer unter gemeinsame Leitgesichtspunkte des Wirtschaftens gestellt werden sollten.[138]

Der Stundentafelentwurf für eine Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen weist Arbeitslehre als Fach nicht gesondert aus. Vielmehr wird, wie auch in der Hauptschule, zwischen Technik und Wirtschaft unterschieden. Anders als in der Hauptschule wird jedoch die Wirtschaftslehre zusammen mit anderen Fächern und Lernbereichen wie Geographie, Geschichte und Politik, aber auch Verkehrs- oder Sexualerziehung, in das Fach Gesellschaftslehre integriert.[139] Zum einen sollen wirtschaftliche Aspekte den Planentwürfen zufolge in Projekten berücksichtigt werden. So sieht das Projekt Schule, Familie, Gemeinde etwa bei der Betrachtung von Einfluß- und Mitbestimmungsmöglichkeiten das Projektthema "Können Verbraucher Einfluß nehmen?" vor[140], beim Projekt Bedürfnisse, Arbeit, Interaktion werden unter der Überschrift "Die Wirklichkeit unserer Arbeitswelt" Themen wie "Eine Zeche wird stillgelegt"[141], "Arbeitsplätze im Betrieb"[142], "Ein Streik"[143] oder "Traumberufe und Wirklichkeit"[144] vorgeschlagen. Zum anderen weist der Lehrplanentwurf einen Lehrgang 'Wirtschaftslehre' in einem Umfang von mindestens 20 Wochenstunden aus.[145] Technisch-technologische Inhalte sind im nordrhein-westfälischen Modell der Orientierungsstufe den Naturwissenschaften zugeordnet, vornehmlich der Physik.[146] Ein gesonderter Lehrgang Technik ist nicht vorgesehen. Aber die ausgewiesenen Lernziele und Lerninhalte sollen sicherstellen, daß im Unterricht der Orientierungsstufe technische Fragestellungen und fachspezifische Mittel und Methoden Beachtung finden.

Der Blick in Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen und anderer Bundesländer zeigt, daß auch das Reformvorhaben 'Orientierungsstufe' nicht zu einer Außerachtlassung der Arbeitslehre führen muß, wenn auch die Motive für eine Berücksichtigung der Arbeitslehre sehr unterschiedlicher Natur sind. Er zeigt aber auch, daß sich unter dem Etikett "Arbeitslehre" unterschiedliche Konzeptionen verbergen. Ihre Inhalte lassen sich nicht ohne weiteres vergleichen und die durch sie vermittelten Qualifikationen bleiben oft unklar.

III. Lernbereich Technik/Wirtschaft im Schulsystem von morgen - ein Modell

1. Schulreform am Wendepunkt

Die Bildungspolitik war, gemessen an zuvor erhobenen Forderungen und selbstgesetzten Zielen, in der zweiten Hälfte der 60er Jahre in weiten Bereichen erfolgreich. Es wurde - wie bereits angesprochen - wesentlich mehr Geld für das Bildungswesen bereitgestellt als in vergleichbaren vorhergehenden Zeiträumen. Der Anteil der Ausgaben für das Bildungswesen an den staatlichen Gesamtausgaben stieg, die Nachfrage nach "mehr Bildung" wuchs sprunghaft an, curriculare Innovationen und organisatorische Reformen begannen auf allen Ebenen des Bildungswesens.[1)] Aber trotz aller vorweisbaren Erfolge ist das Bildungswesen in eine erneute Krise geraten. Nicht von Reformerfolgen ist Mitte der 70er Jahre die Rede, sondern von der Krise der Bildungsreform[2)] oder gar von ihrem Scheitern.[3)]

1.1. Reformpolitik in der Diskussion

1.1.1. Problemfelder der Bildungspolitik

Galt die Kritik Anfang der 60er Jahre dem Tatbestand der Nicht-Reform und suchte man nach Wegen, das Bildungswesen effizienter und gerechter auszugestalten, entzündete sich ein Jahrzehnt später die Diskussion an tatsächlichen oder vermeintlichen Folgen des Reformbemühens.

In der Diskussion um das tradierte Schulwesen gab es einen Kritikpunkt, der im wesentlichen außerhalb des Streites geblieben war, die Kritik am zu geringen Output bei höher qualifizierenden Bildungsabschlüssen. Aber bereits Mitte der 70er Jahre wird anstelle des beklagten "Zuwenig", folgt man der öffentlichen Diskussion und dem flüchtigen Augenschein, ein "Zuviel" zum Problem für die Bildungs-

politik in der Bundesrepublik. Zuviel Absolventen höher qualifizierender Schulen, gemessen an Aufnahmekapazitäten und verfügbaren Studienplätzen, streben ein Studium an Hochschulen und Fachhochschulen an. Das Abitur, einst unbedingter Garant für den Hochschulzugang, wird zur Eingangsvoraussetzung für den Kampf um Studienplätze herabgemindert. Das Abitur wird im Spiegel der Presse zum "Fehlstart ins Leben".[4] Als eine Folge des Überhangs an höherqualifizierten Schulabsolventen drängen zuviel Schulabgänger mit qualifizierenden Abschlüssen wie der Fachoberschulreife oder dem Abitur, gemessen an den zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätzen der gewerblichen Wirtschaft, auf den Arbeitsmarkt und machen Schulabgängern mit weniger qualifizierten Abschlüssen Ausbildungs- und Arbeitsplätze streitig. Dieser Tatbestand, verstärkt durch konjunkturelle und strukturelle Wirtschaftseinbrüche und durch ein gleichzeitiges Anwachsen der absoluten Schulabgängerzahlen, führt zu einem weiteren Problem, dem der Jugendarbeitslosigkeit.[5] Titel und Schlagzeilen wie "Schulentlassen - arbeitslos?" kennzeichnen die neue Entwicklung.[6]

Die gleichen Problemstrukturen zeigen sich auch auf einer höheren Ebene des Beschäftigungssystems. Gemessen an den traditionellerweise für Fachhochschul- und Hochschulabsolventen zur Verfügung stehenden Arbeitsplätzen, verlassen zuviel Fachhochschul- und Hochschulabsolventen die Hochschulen und konkurrieren um einen Arbeitsplatz.[7] Der zusätzliche Bedarf an Akademikern, der über den Ersatzbedarf hinausgeht, wird als sehr gering eingeschätzt[8], so daß von dieser Seite her keine Lösung des Problems zu erwarten ist.

Ein Spezialfall des "Akademikerüberschusses" ist die "Lehrerschwemme". Zuviel Lehrer, gemessen an verfügbaren Stellen und Stellenplänen, befinden sich in der Ausbildung oder haben bereits die Berechtigung zum Lehren.

Während noch 1971 von einem nicht aufhebbaren Mangel an Lehrern gesprochen wurde[9], konnten schon 1976 nicht mehr alle Anwärter in den Vorbereitungsdienst übernommen werden.[10] Wie bedrohlich die Situation auch von Kultusbehörden eingeschätzt wird, mag aus dringenden Warnungen vor dem Ergreifen des Studiums für bestimmte Lehrämter hervorgehen.[11] Presseverlautbarungen über das zu erwartende Ausmaß künftiger Lehrerarbeitslosigkeit zeichnen das Problem noch schärfer.[12]

Die Entwicklung, vor allem im Fachhochschul- und Hochschulbereich zeigt, daß die quantitative Ausweitung im Bereich des Sekundarschulwesens zwangsläufig eine vergrößerte Nachfrage in der nachfolgenden Stufe des Bildungssystems bewirkt hat und auch zu Veränderungen in der Nachfragestruktur hinsichtlich der Einstiegsmöglichkeiten in das Beschäftigungssystem führte. Diesem Wandel in der Nachfrage kann, so hat es den Anschein, weder das Beschäftigungssystem noch das Bildungssystem gerecht werden. Vielfältige Schuld an dieser Entwicklung wird, ob zu Recht oder Unrecht, der Bildungspolitik gegeben.[13] Ihr wird Maßlosigkeit und Reformbetriebsamkeit vorgeworfen, und es ist von "Irrläufer - Pädagogik" die Rede.[14]

Der Vorwurf einer "Überproduktion von Akademikern" macht ein Grundproblem im Bildungswesen der Bundesrepublik deutlich. Entgegen den Hoffnungen auf ein vom Laufbahndenken befreites Bildungsverständnis[15] werden Bildung, Bildungsgänge und Bildungsqualifikationen sowohl im Denken einer breiten Öffentlichkeit als auch im Denken von Bildungspolitikern in althergebrachter Weise schwerpunktmäßig unter dem Aspekt ihrer Verwertbarkeit als Eingangsqualifikation in nachfolgenden Stufen des Bildungs- und Beschäftigungssystems gesehen. Bildungsqualifikationen gelten nach wie vor als Berechtigungsausweise und Anspruchsgrundlage für bestimmte Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Dabei orientierte man sich an überkommenen Bezügen und Laufbahnen zwischen Schule und Arbeitswelt oder zwischen Schule und Hochschule. Das beklagte

Zuviel wird gemessen am Maßstab vergangenheitsorientierter Daten wie etwa der Schüler-/Lehrerrelation und überkommener Strukturen und Zusammenhängen zwischen Art des Schulabschlusses und Berufsmöglichkeiten. Insoweit bezieht sich das Urteil "zuviel" auf einen sehr einseitig ausgerichteten Maßstab.

Dennoch aber bleibt der Tatbestand der Übernachfrage im Bildungswesen und im Ausbildungsbereich, gemessen an vorhandenen und künftig zur Verfügung gestellten Ressourcen.

Es kommt hinzu, daß die quantitativen Disparitäten zwischen dem Schulsystem auf der einen Seite und dem Hochschul- und Beschäftigungssystem auf der anderen Seite dazu geführt haben, nach Lösungen im Sinne einer "Verwaltung des Mangels" zu suchen. Die gefundenen Lösungen einer zeitweise rigide gehandhabten Beschränkung des Hochschulzuganges einschließlich des Zuganges zu Fachhochschulen[16)] und der Duldung von Arbeitslosigkeit und speziell von Jugendarbeitslosigkeit führen zu einer zuvor nicht für möglich gehaltenen Veränderung in den Berufswahlmöglichkeiten und Berufschancen. Gemessen an Praktiken der bisherigen Ausübung ist die Möglichkeit einer freien Berufswahl in einer der wirtschaftlich stärksten Nationen der Welt materiell in einer zuvor von der betroffenen Generation nicht gekannten Weise eingeengt worden.

All diese Schwierigkeiten führen im politischen Raum bei einem gleichzeitigen Aufkommen anderer Problemfelder etwa in den Bereichen Außenpolitik, Sicherheitspolitik und Wirtschaftspolitik zu einem Abflachen der Interessen an einer reformorientierten Bildungspolitik. Überall sichtbare Anzeichen sprechen in sehr starkem Maße dafür, daß die Bildungspolitik in einen politischen Zyklus geraten ist und dort die Phase der Abnahme sowohl des politischen als auch des öffentlichen Interesses erreicht hat.[17)]

1.1.2. Bildungspolitik im Spiegel öffentlicher Meinungsäußerungen

Der Hinweis auf die Abnahme öffentlichen Interesses macht bereits deutlich, daß sich nicht nur die Sachprobleme innerhalb kurzer Zeit verlagert haben, er weist auch darauf hin, daß sich ein Umschwung im allgemeinen Bewußtsein hinsichtlich bildungspolitischer Fragen vollzogen hat. Ein Indikator für die in der öffentlichen Meinung vollzogene Wandlung mag die veränderte Berichterstattung in den Massenmedien sein. Wurde in der ersten Reformphase die aktivierte Bildungspolitik durch eine Berichterstattung gestützt, die Anliegen und Lösungsversuche bildungsreformerischer Bemühungen darstellte und interpretierte, so herrscht im Jahre 1976 ein anderer Tenor vor: In Massenmedien wird das Scheitern der Bildungspolitik konstatiert, wird vom "Lernterror in Deutschland" gesprochen[18] und wird in Überschriften provokant gefragt: "Macht die Schule unsere Kinder krank?".[19] Zeitungen und Zeitschriften berichten und diskutieren zum Thema Schulangst und Leistungsdruck, Jugendarbeitslosigkeit und Lehrerüberschuß. Selbst eine renomierte Zeitschrift wie 'Bild der Wissenschaft' widmet dem Thema Schulangst und Leistungsdruck Titel und Aufmachung einer Ausgabe.[20]
Dies mag verdeutlichen, für wie wichtig das Thema angesehen wird. Lokale und überregionale Tages- und Wochenzeitungen beschäftigen sich mit gleichen Themen.

Während viele Journalisten und Publizisten sehr zurückhaltend in der Analyse der Gründe für die Veränderungen in der bildungspolitischen Landschaft sind, die als wesentliche Verschlechterung für alle Beteiligten und Betroffenen empfunden wird[21], sehen andere die Bildungsreform als eine der wesentlichen Ursachen.[22] Als Folgerung aus dieser Annahme wird dann die Forderung abgeleitet, "Experimente" im Schulwesen auslaufen zu lassen oder abzubrechen[23], und eine weitverbreitete Illustrierte formuliert als Conclusio der eigenen Überlegungen zur Schul-

misere: "Zurück zur guten alten Schule".[24] In der öffentlichen Diskussion wird die Frage, welche Ziele die Bildungsreform bereits erreicht habe und auf welchem Wege Reformbestrebungen den projektierten Zielen näherkommen könnten, kaum noch gestellt.

Bildungspolitik im Sinne einer umfassenden Reformpolitik, wie sie Mitte der 60er Jahre konzipiert und zu einem in der breiten Öffentlichkeit diskutierten Problemfeld geworden ist, scheint Mitte der 70er Jahre die wichtige Basis des öffentlichen Interesses und eines entsprechenden Problembewußtseins verloren zu haben. Statt Engagement wird Ermüdung konstatiert.[25] Selbst in dem Punkt, in dem Jahre zuvor ein allgemeiner Konsens bestanden hat, nämlich in der Notwendigkeit der Bildungsförderung, ist ein grundlegender Meinungswandel festzustellen.
Hildegard HAMM-BRÜCHER beschreibt die Grundstimmung der öffentlichen Diskussion über diesen Punkt so: "Bildung ist derzeit wohl das einzige gesellschaftliche Gut ..., von dem in der öffentlichen Diskussion nicht mehr, sondern eher weniger gefordert wird."[26] Nimmt man häufiger anzutreffende Äußerungen Betroffener als Indiz für vorherrschende Stimmungen und Tendenzen, dann scheint der Wunsch nach Ruhe im Bildungsbereich ein weitverbreitetes Anliegen zu kennzeichnen.[27]

1.2. Perspektiven der Bildungsreformpolitik

1.2.1. Zur Frage der Notwendigkeit weiterer Reformmaßnahmen

Wenn es der Tendenz nach stimmt, daß alle "vom Bundeskanzler bis zum Hauswart der letzten Hauptschule" über die Bildungsreform empört sind[28], dann wäre eine Abkehr von Reformbestrebungen eine menschlich verständliche und politisch zumindest kurzfristig als Schutzmaßnahme sinnvolle Reaktion. 'Ruhe in der Schule' als politische Parole könnte im Stadium der Reformunwilligkeit und des Desinteresses

Zustimmung finden. Dennoch fragt es sich, ob eine solche Forderung angesichts ihrer Konsequenzen verantwortbar ist.

Die Bildungsreform ist kein einheitliches Ganzes gewesen, das sich im Konsens aller nach wohlerwogenem Ablaufplan vollzogen hätte. Reformen im Bildungswesen waren und sind vielmehr bis heute "ein Bündel unterschiedlich eingreifender Einzelmaßnahmen"[29], wobei die Reformen von Bundesländern mit eigener Kompetenz geplant und durchgeführt werden. Das führt zwangsläufig zu unterschiedlichen und ungleichgewichtigen Entwicklungen, die aber letztlich zu einem abgestimmten Ganzen zusammengeführt werden müssen, und zwar sowohl innerhalb des Bildungssystems des jeweiligen Bundeslandes als auch über die Landesgrenzen hinaus im bundesstaatlichen Rahmen. Geschieht das nicht und beläßt man es bei nicht ausgewogenen Teilreformen, besteht die Gefahr, daß zwar Bestehendes und Gewohntes aufgehoben wird, an seine Stelle aber keine harmonisch in das System eingefügten Neuerungen gesetzt werden.

Auf Teilreformen, die entweder aus Gesamtzusammenhängen herausgenommen wurden und isoliert verwirklicht worden sind oder die nicht im Hinblick auf ihr intendiertes Ziel und unter Berücksichtigung des dazu erforderlichen Rahmens vollendet worden sind, dürfte zutreffen, was PRIESEMANN schreibt: "Sie sind nur punktuell, und aufs Ganze gesehen, fügen sie dem System nur neue Komplexität zu, statt seine Komplexität und Kompliziertheit zu reduzieren."[30]

Teilreformen sind aber bereits in Kraft gesetzt worden. Insoweit übersehen Forderungen nach einem Beenden aller Bemühen um Veränderungen im Schulwesen, daß infolge bereits begonnener Reformen Situationen entstanden sind, die dazu zwingen, eingeleitete Strukturveränderungen im Bildungssystem weiterzudenken und weiter zu vollziehen oder aber in andere Bahnen zu lenken. Andernfalls, bei einem Verharren im status quo, würden infolge begonnener aber noch nicht vollendeter Veränderungen noch größere

Ungereimtheiten im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland die Folge sein, als sie zu Beginn der Reformphase gegeben waren. Als Beispiel dafür mag der Gesamtschulversuch dienen. In allen Bundesländern ist die Zahl der Schulformen durch die Schaffung additiver und integrierter Gesamtschulen erhöht worden. Ein Ziel des Gesamtschulversuchs ist es, nach Lösungswegen für Probleme zu suchen, die durch die systembedingte Parallelität mehrerer Schulformen entstehen, etwa das Problem der mangelnden Durchlässigkeit zwischen einzelnen Schulformen. Durch die Errichtung von Gesamtschulen muß sich zwangsläufig zumindest für eine Übergangsphase die Problematik Durchlässigkeit im Schulsystem verschärfen, weil in der ersten Phase des Gesamtschulversuchs nun vier statt drei Schulformen organisatorisch und curricular mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen.

In dem Augenblick, in dem diese Situation in Abkehr des ursprünglichen Versuchsansatzes festgeschrieben wird und sich sowohl die tradierten Schulformen als auch die Gesamtschulen eigenständig in bisherigen Bahnen weiterentwickeln, bringt der Gesamtschulversuch nicht nur keine Lösungsansätze für den Problemkreis mehr, sondern vergrößert schon allein durch das Vorhandensein von Gesamtschulen das Problemfeld.

Andere Einzelmaßnahmen wie etwa die Reform der gymnasialen Oberstufe, der ebenfalls wegen ihres Teilcharakters die Funktionsfähigkeit und das Erreichen der gesetzten Ziele abgesprochen wird[31)], oder curriculare Reformen, die zwar Teilbereiche verändert haben, aber das Ziel einer Gesamtrevision als integrierendes Moment für die Teilreformen noch nicht erreicht haben, weisen in die gleiche Richtung.

Bildungsreform muß demnach weitergehen, weil in Kraft gesetzte Teilreformen geradezu ein Voranschreiten der strukturellen und inhaltlichen Umgestaltung des tradierten Schulwesens verlangen oder eine Aufhebung eingeleiteter Reformen als unausweichliches Erfordernis erscheinen lassen.

Das Bildungswesen kann einer inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung auch deshalb nicht entsagen, weil in Form der als 'Numerus Clausus' gekennzeichneten Einschränkungen des Hochschulzuganges und der Jugendarbeitslosigkeit Probleme entstanden sind, die auf das Schulwesen als der den Problembereichen vorgelagerten Stufe einwirken. Da die Probleme struktureller Natur und damit längerfristig sind, wird man wohl nicht umhin können, zu ihrer Lösung auch strukturelle und damit längerfristig wirkende Maßnahmen zu treffen. Die durch die veränderte Situation im Beschäftigungssystem geschaffenen Fakten müssen in bildungspolitische Konzepte Eingang finden, will die Schule den Bezug zu den Realitäten des Beschäftigungssystems nicht verlieren. Das wird zu anderen inhaltlichen, möglicherweise auch organisatorischen Lösungen führen als sie das tradierte System anbietet, weil das überlieferte Schulsystem von anderen Voraussetzungen ausgehen konnte und ausgehen mußte. Die Bildungsexpansion verbunden mit dem Tatbestand geburtenstarker Jahrgänge zwingt nach Auffassung von Beobachtern zu weiteren strukturellen Reformen.[32] Der Deutsche Bildungsrat leitet sowohl aus den Schwierigkeiten, die sich für eine "Zuordnung von Maßnahmen im Bildungssystem zu den Entwicklungen in anderen Teilsystemen der Gesellschaft, insbesondere in der Wirtschaft und im öffentlichen Dienst (ergeben)"[33] als auch aus der mangelnden Konsistenz der Einzelmaßnahmen im Bildungsbereich die Notwendigkeit weiterführender Reformen ab.[34]

Knüpft man an die Argumentation der Kritiker des tradierten Schulsystems an, muß Bildungsreform als Schulreform auch deshalb weitergehen, weil trotz begonnener Veränderungen im Bildungssystem wesentliche Strukturdefekte der dreigegliederten Schule nach wie vor nicht behoben sind.

So hat sich an dem Ordnungsgefüge des Schulwesens nichts wesentliches geändert. Für eine solche Sichtweise spricht, daß die Organisationsschemata des Schulwesens in Ländern der Bundesrepublik Deutschland, die Beschreibung der Aufgaben einzelner Schulformen in offiziellen Informationsschriften und vor allem die Abschlußregelungen eine zumindest vorläufige Beibehaltung des tradierten Systems deutlich werden lassen.[35)] Und wo, wie im Lande Nordrhein-Westfalen, offizielle schematische Darstellungen eine grundlegende Änderung signalisieren[36)], läßt ein Blick in Lehrpläne und Bildungsstatistiken erkennen, daß sich die Schulwirklichkeit auch hier, zumindest in der gegenwärtigen Situation noch, analog der Entwicklung in anderen Bundesländern mit stärker ausgewiesenem Bezug zum tradierten System vollzieht.

Für die These der Dominanz tradierter Strukturen spricht auch, daß die integrierte Gesamtschule als Organisationsform der schulpolitischen Alternative nach wie vor den Charakter der Versuchsschule hat und zur Zeit nicht einmal im Bundesland mit den - in absoluten Zahlen gemessen meisten Gesamtschulen Regelschule ist.

Die dem dreigegliederten Schulwesen angelasteten Mängel, wie sie beispielsweise in dem Vorwurf mangelnder Chancengleichheit artikuliert worden sind, gelten vielfach als nach wie vor unbehoben.[37)] Schulreform muß aus dieser Perspektive heraus fortgeführt werden, wenn die Bildungspolitik, gemessen an ihren ursprünglichen Aussagen, glaubwürdig bleiben will.

Kritiker der Art und Weise der seit Mitte der 60er Jahre betriebenen Bildungsreformpolitik und ihrer Ergebnisse sehen ebenfalls die Notwendigkeit weiterer Reformbemühungen, wenn auch aus anderen Gründen und mit anderen Zielen. Aus ihrer Sicht geht es darum, mit Pragmatismus und Bescheidenheit Bildungsreform fortzuführen, um eine Reform der Reform zu erreichen.[38)]

Von welchem Ansatzpunkt auch die Frage nach der Zukunft von Reformbemühungen gestellt wird, die Antwort verweist jedesmal in die gleiche Richtung: Im Bildungssystem und damit auch im Schulwesen muß es weiterhin Anstrengungen reformerischer Art geben. Darin stimmen Protagonisten wie Kritiker der Bildungsreform des voraufgegangenen Jahrzehnts überein.[39)]

1.2.2. Zur Frage der Möglichkeit weiterer Reformmaßnahmen

Das Ableiten von Notwendigkeiten besagt noch nichts über die Möglichkeit, das von vielen als notwendig erkannte im politischen Raum auch umzusetzen. Für die Bildungspolitik kommt erschwerend hinzu, "daß die eigentlichen Fronten heute ... auf parteipolitischer Ebene verlaufen, wo die Polarisierung nicht nur auf pragmatische, sondern vor allem auf grundsätzliche Fragen und zentrale Werte der freiheitlichen Demokratie übergreift."[40)] Anders gesagt: Bildungspolitik ist gefangen im Netz von Ideologien und Anschauungen. Sie ist damit in besonderem Maße unkalkulierbaren Auseinandersetzungen ausgeliefert, zumal insbesondere im bildungspolitischen Bereich der Dissenz zwischen den politischen Lagern in Grundfragen krasser ist als je zuvor.[41)] Beispiele wie die Auflösung des Bildungsrates oder die Nichtanerkennung der bremischen Lehrerausbildung durch mehrere Bundesländer markieren deutlich den Weg zu isolierten Einzel- und Gruppenentscheidungen im Bereich der Bildungspolitik.

Eine solche Konstellation könnte zur Paralyse der Bildungspolitik führen, zumal in Situationen, die eine Konzentration aller politischen Kräfte auf bestimmte Aufgaben verlangen. In einem solchen Falle besteht die Gefahr, daß konfliktträchtige Bereiche wie die Bildungspolitik aus dem politischen Aktionsfeld ausgeklammert bleiben und damit der jeweilige status quo für längere Zeit festgeschrieben wird. Auf der anderen Seite ist infolge der anstehenden Probleme ein Zwang zum Handeln unabweisbar. Zudem fühlen sich alle großen Parteien, legt man Grundsatzerklärungen zugrunde, dem Bereich der Bildungspolitik verpflichtet.[42)] Ferner ist der Bildungsbereich und in ihm der Sektor des Schulwesens ein Schwerpunktbereich in den Aufgaben der Länder.

Immobilität im Bildungswesen und damit in einem der Hauptgestaltungsbereiche der Länderpolitik könnten die Länder dem Vorwurf aussetzen, ihnen gestellten Aufgaben nicht gerecht zu werden. Ein solcher Vorwurf ließe sich leicht mit der Frage nach der Zweckmäßigkeit bisheriger Kompetenzverteilung im System des Bundesstaates Bundesrepublik verbinden. Der verstärkte Ruf nach mehr Kompetenz des Bundes im Bildungsbereich, der vor allem in Zeiten bildungspolitischer Querelen zu hören ist[43)], dürfte für die Länder politisch sehr gefährlich sein. Insoweit dürfte sich aus den Eigeninteressen der Länder heraus die Bereitschaft zur Fortführung aktiver Bildungspolitik auf Länderebene ableiten lassen. Eine Analyse bildungspolitischer Verlautbarungen zeigt dann auch, daß Bildungspolitik weiter aktiv betrieben werden soll.

Allerdings wird zugleich deutlich, daß Schulreform als Teilbereich der Bildungsreform in der gegenwärtigen Situation nur denkbar ist als eine Reform der kleinen Schritte, weniger global als sie etwa im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung konzipiert worden ist, dafür praktizistischer und mehr der "inneren" Schulreform verhaftet. Es wird in Zukunft darum gehen, das Machbare zu

gestalten, wobei dem Machbaren enge Grenzen politischer und ökonomischer Natur gezogen sind. In dieser Beurteilung treffen sich Ansichten wie die von H. HAMM-BRÜCHER als einer der Vorkämpferinnen in der Bildungsreformdiskussion der 60er Jahre und von H. MAIER, dem bayerischen Kultusminister, der manchen Reformansprüchen von vornherein skeptisch gegenüber gestanden hat.[44)]

Ob und in welchem Maße Schulreform weiterhin möglich ist, wird auch davon abhängen, ob es der Bildungspolitik gelingt, sich für Schulreformen eines breiteren und mehr abgesicherten Konsensus aller Beteiligten und Betroffenen zu versichern als in den Jahren zuvor. Die Erfahrungen haben gelehrt, daß keine noch so gut gemeinte Bildungspolitik an den Eltern vorbei oder gar gegen ihre Vorstellungen betrieben werden kann. Eltern, vor allem organisierte Elternschaften können, wie sich gezeigt hat, durch politische und juristische Maßnahmen von ihnen abgelehnte Reformmaßnahmen blockieren oder gar zu Fall bringen.[45)]

Der Tatbestand der Organisation von Eltern in Elternschaften bietet jedoch auch Chancen für Reformen. Geht man davon aus, daß eine bewußte und weitreichende Beteiligung der Öffentlichkeit und der unmittelbar Betroffenen eine Mobilisierung für Reformvorhaben bewirken kann[46)], bietet die Organisation der Elternschaft gute Ansatzpunkte für eine rechtzeitige Zusammenarbeit.

Die Erfahrungen haben ferner gezeigt, daß Reformen von der Lehrerschaft mitgetragen werden müssen, wenn sie erfolgreich sein sollen.[47)] So sind etwa die im Gesamtschulversuch erreichten Erfolge nur deshalb möglich gewesen, weil der Versuch von überdurchschnittlich engagierten Lehrern getragen worden ist und getragen wird. Identifizieren sich dagegen die Lehrer in ihrer überwiegenden Zahl, aus welchen Gründen auch immer, nicht mit angebahnten Reformen, so kann dieser Tatbestand für

geplante Veränderungen im Schulwesen erhebliche Erschwernisse bis hin zum Scheitern der Reformvorhaben mit sich bringen. Ein Grund für die Schwierigkeiten dieser Art kann in einer fehlenden Qualifikation der Lehrer für Aufgaben liegen, die ihnen neu zugedacht werden. Wenn rechtzeitig Sorge für eine zielgerechte Aus- und Weiterbildung getragen wird, dürften Reformvorhaben kaum deshalb scheitern, weil sich Lehrer möglichen neuen Aufgaben nicht gewachsen fühlen. Wird allerdings der Faktor Lehrer übersehen, kann das dazu führen, daß noch so gutgemeinte Reformen steckenbleiben, weil ihre Umsetzung mißlingt.

Auf weitere Schwierigkeiten können Reformvorhaben stoßen, wenn sie Standesinteressen einzelner Lehrergruppen tangieren.[48)] Diese Gefahr laufen vor allem äußere Reformen, die Auswirkungen auf das Besoldungsgefüge und auf das Prestige einzelner Schulformen haben. Die empfohlene Strategie, auf eine Aufhebung der ständischen Interessen hinzuwirken[49)], kann nur sehr langfristig angelegt sein. Eine grundlegende Änderung in der Lehrerbildung wie in Bremen oder der Stufenlehrerbildung wie in Nordrhein-Westfalen kann als ein wesentlicher Schritt auf dem Wege zur Erreichung dieses Zieles angesehen werden.

Ferner stellt sich die Frage der Finanzierbarkeit weiterer Reformen. Man kann aus Erfahrungen ableiten, daß beinahe jedwede Reformpolitik, also auch die Bildungspolitik, der materiellen und damit finanziellen Fundierung bedarf. In Zeiten leerer Staatskassen wird eine Politik, die einen verstärkten Mitteleinsatz erforderlich macht, schnell auf Grenzen stoßen, selbst wenn ihre Vertreter im internen Verteilungskampf der Ressorts eine relativ starke Stellung haben. Da jedoch Ressortansprüche an das zur Verfügung stehende Finanzaufkommen um so schwerer geltend gemacht werden können, je geringer das Interesse der Öffentlichkeit an entsprechenden Ausgaben ist, kommt in der aktuellen Situation für die Bildungspolitik das Hemmnis

hinzu, daß bei schwindendem öffentlichen Interesse an Reformen im Bildungswesen auch die Möglichkeiten der Bildungspolitiker, finanzielle Ansprüche geltend zu machen, geringer werden.

Aber auch finanzielle Restriktionen sind kein hinreichender Grund, an eine vorprogrammierte Erfolglosigkeit schulbezogener Reformbemühungen zu glauben. Reformen im Bildungswesen sind nicht zwangsläufig an Zeiten ökonomischer Prosperität gekoppelt. Es gibt historische Beispiele, die zur Stützung der These herangezogen werden können, wichtige Neuerungen hätten gerade in Zeiten der Not bessere Chancen als in Zeiten des Überflusses.[50)]

Die Fortsetzung einer reformorientierten Bildungspolitik scheint demnach, geht man von wesentlichen Bedingungsfaktoren aus, prinzipiell möglich zu sein.

1.2.3. Zur Frage der Ausgestaltung weiterer Reformmaßnahmen

Überlegungen zur weiteren Entwicklung im Schulbereich können sich nur auf der Grundlage von Hypothesenbildungen bewegen. Die Erfahrung zeigt, wie am Beispiel des Gesetzentwurfes zur Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen deutlich wird, daß Weichenstellungen im Bildungswesen und insbesondere im Schulbereich überraschend kommen und Lösungen beinhalten können, die zuvor weder Gegenstand wissenschaftlicher oder bildungspolitischer Diskussion gewesen sind noch als Bestandteil bildungspolitischer Programmatik ausgewiesen worden wären.

Auf Bundesebene betrachtet sind - Fortentwicklungen im Schulwesen unterstellt - zwei grundlegende alternative Tendenzen denkbar, und zwar im Sinne einer divergierenden oder einer konvergierenden Entwicklung. Für beide der denkbaren Entwicklungsrichtungen gibt es Anzeichen und Gründe.

Bereits die Diskussion um die Folgen des Andrangs zu Gymnasien und Realschulen, aber auch Überlegungen zum Problemfeld der Jugendarbeitslosigkeit haben die Hauptschule wieder mehr in das Blickfeld der Bildungspolitik gerückt. Die Modernisierung der Hauptschule und ihr Ausbau gelten als eine vielfach geäußerte bildungspolitische Aufgabe.[51)] Vor allem die geforderte Einführung eines 10. Schuljahres als Pflichtschuljahr - in einigen Bundesländern gibt es ein zehntes Jahr an der Hauptschule als Angebot - würde für die Hauptschule von großer Bedeutung sein. Je nach bildungspolitischer Intention kann jedoch das Bemühen um die Hauptschule zur Festigung oder Auflockerung des dreigegliederten Systems führen, soweit es den Einbahnstraßeneffekt des tradierten Schulwesens betrifft.

Deutlich dürften in dieser Hinsicht die bildungspolitischen Zielvorstellungen werden, die eine um das 10. Schuljahr erweiterte Hauptschule verleiht. Ermöglicht ein Abschluß des 10. Schuljahres, wie in Nordrhein-Westfalen, unter bestimmten Bedingungen den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe oder entsprechende Schulformen in der Sekundarstufe II, dann ist das Ausdruck eines anderen bildungspolitischen Konzeptes, als wenn die Hauptschule auch nach einem zehnten Jahr ausschließlich zum Berufseintritt oder zur Aufnahme in Berufsfachschulen und ihnen entsprechende Schulformen berechtigt. Es sind in einigen Bundesländern Tendenzen erkennbar, zur Hauptschulkonzeption des Deutschen Ausschusses zurückzukehren. Verstärkt werden solche Tendenzen durch Forderungen, dem 10. Schuljahr in besonderem Maße Aufgaben der Berufswahl- und der Berufsvorbereitung zuzuordnen.

Unterstellt man, und für eine solche Annahme sprechen gute Gründe, im Gymnasium und in der Realschule würden keine entsprechenden Veränderungen in dieser Jahrgangsstufe eingeleitet, dann wäre eine schwerpunktmäßige Ausrichtung der Hauptschule auf Aufgaben der Berufswahlvorbereitung ein Weg, die Schulformen wieder klarer voneinander zu trennen.

Ein erneutes Zurückkehren zu stärkerer Isolierung der einzelnen Schulformen, wie sie in einigen Bundesländern denkbar wäre, muß aber zwangsläufig zu Divergenzen mit anderen Bundesländern führen, die der Entwicklung eines horizontalisierten Schulsystems den Vorrang geben. Würde sich ein "Trend zur Regionalisierung der Bildungspolitik" (ROTH) durchsetzen und würden dabei noch vorhandene strukturelle Gemeinsamkeiten im Bildungswesen der Bundesländer aufgehoben werden, könnte eine solche Entwicklung für alle Bundesländer gleich bedrohliche Gefahren mit sich bringen.

Der Mißmut an manchen Folgen der Länderhoheit im Bildungswesen muß in dem Augenblick noch größer werden und sich in Aktivitäten gegen die Beibehaltung einer solchen Regelung umsetzen, in dem aufgrund struktureller oder grundlegender curricularer Reformen in einzelnen Bundesländern die Unterschiedlichkeit des Bildungswesens im Gesamtstaat Bundesrepublik wächst, statt zugunsten einer Vereinheitlichung abzunehmen. Insoweit ist ein Rückfall in einen Länderpartikularismus, wie ihn Beobachter der bildungspolitischen Szene befürchten, ein sicherer Weg, die auf der Länderhoheit im Bildungswesen beruhende Grundstruktur des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland erneut zur Diskussion zu stellen. Damit aber wäre am wenigsten den Ländern und ihrem Selbstverständnis gedient.

Inwieweit die konkrete Bildungspolitik sich tatsächlich solchen Zwängen ausgesetzt sieht, mag dahingestellt bleiben. Als Denkansatz kann die Hypothese vom Zwang zu partiell abgestimmten Verhaltensweisen Anlaß bieten, nach Grundlagen für eine den Ländern gemeinsame Perspektive in der Bildungspolitik zu suchen, ohne dabei den Tatbestand aus den Augen zu verlieren, daß Bildungspolitik eng mit politischen Grundpositionen verknüpft zu sein scheint. Zugleich gilt es zu überprüfen, ob es im Bereich der Bildungspolitik noch Freiräume gibt, in denen eine auf Konvergenz zielende Entwicklung ansetzen kann.

Eine Analyse bildungspolitischer Äußerungen zeigt, daß es bei aller Gegensätzlichkeit der Standpunkte solche Berührungspunkte gibt, die allerdings einer unterschiedlichen strategischen und taktischen Bewertung unterliegen. Sowohl auf seiten der Befürworter des dreigegliederten Schulwesens als auch auf seiten der Kritiker dieser Schulstrukturen scheint man davon auszugehen, daß ein System isoliert geführter, voneinander vollständig abgekapselter Schulformen nicht mehr tragbar ist. Hier trifft sich die Bewertung im bildungspolitischen Raum auch mit dem Votum von Wissenschaftlern.[52] Sieht man von den bei beiden bildungspolitischen Grundrichtungen konstatierbaren Bemühungen ab, durch eine Förderstufe oder eine Orientierungsstufe den ersten, aber wesentlichen Verteilerkreis des Bildungssystems um etwa 2 Jahre zeitlich zu verschieben, bleibt die gemeinsame Forderung nach "Durchlässigkeit" im Bildungssystem. Der Begriff der Durchlässigkeit ist zu einem Schlüsselbegriff der Schulorganisationsproblematik geworden.[53]

Eine Analyse von offiziellen Schriften deutscher Kultusbehörden zeigt, daß in den Bundesländern, unabhängig von der jeweils dominierenden politischen Richtung, das Ziel einer Durchlässigkeit der Bildungswege angestrebt wird.[54] In die gleiche Richtung verweisen bildungspolitische Erklärungen im länderübergreifenden Raum.[55]

2. Durchlässigkeit im Schulsystem - Wege und Möglichkeiten

2.1. "Durchlässigkeit" - eine bildungspolitische Kompromißformel

Durchlässigkeit wird zum pädagogischen und bildungspolitischen Problem, sofern es auf der einen Seite unterschiedliche Schullaufbahnen gibt, die mit unterschiedlichen Qualifikationen abschließen und in unterschiedliche Ebenen des Beschäftigungssystems einmünden und auf der anderen Seite die Zuordnung von Schülern zu Schullaufbahnen auf der Grundlage unsicherer Entscheidungskriterien zu angreifbaren Zeitpunkten erfolgt. Die Forderung nach Durch-

lässigkeit beinhaltet die Forderung nach Wechselmöglichkeiten innerhalb von Schullaufbahnen, so daß jedem Schüler prinzipiell alle Abschlußqualifikationen des Systems offenstehen. Der Deutsche Bildungsrat formuliert: "Das Bildungswesen muß so eingerichtet sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann."[56)]

Durchlässigkeit gilt - es sei erlaubt, hier noch einmal aufzugreifen, was in anderem Zusammenhang bereits dargestellt wurde - zum einen für den "Aufstieg", für den Wechsel in Schulformen mit höher bewerteter Abschlußqualifikation. Durchlässigkeit muß aber auch bedeuten, daß Schüler, die an Leistungsstandards der zunächst besuchten Schule scheitern, Erfolgschancen nach einem Wechsel der Schulform in der nun besuchten Schule haben. Durchlässigkeit muß sich also auch auf den "Abstieg" beziehen und dem "Absteiger" Möglichkeiten bieten, sein Leistungspotential trotz erlittener Mißerfolge mit Aussicht auf Erfolg einbringen zu können.

Bei einem "Aufstieg" darf ein Wechsel nicht mit einem größeren Zeitverlust verbunden sein, da sonst der Sinn eines solchen Prinzips nicht einsehbar wäre. Will man beim Aufstieg größere Zeitverluste in Kauf nehmen, bieten sich andere, bereits bestehende Möglichkeiten zum Erwerb höherer Endqualifikationen an, etwa über den Weg der Abendschulen. Von einer Durchlässigkeit wird man auch nur dann sprechen können, wenn reale Chancen bestehen, beim Wechsel von einer Schulform in eine andere mit einem der jeweiligen Schulform entsprechendem Leistungsverhalten auch das Qualifikationsziel der neu besuchten Schulform zu erreichen.
Offenkundig wird das Problem des Schul- und Schullaufbahnwechsels, wenn Schullaufbahnen wie im dreigegliederten System an Schulformen gekoppelt sind. Ob Durchlässigkeit im System integrierter Gesamtschulen zu einem Problem wird, hängt davon ab, wie sich in ihr Schullaufbahnen bilden und von welchem Zeitpunkt an unter dem Aspekt abschlußbezogenen Lernens eine Ausrichtung auf Abschlußqualifika-

Das Wort von der Durchlässigkeit wird vor allem im bildungspolitischen Raum häufig verwendet. Dennoch handelt es sich hier zunächst um eine Leerformel. Ihre Bedeutung liegt darin, daß sie politische Intentionen zu signalisieren scheint. Von daher eröffnet sie die Chance, unterschiedliche schulreformerische Bemühungen an einer Leitmaxime ausrichten zu können. Zwar ist für die einen Durchlässigkeit "auf dem Wege über Korrekturen und Weiterentwicklung des bestehenden Schulsystems erreichbar, für die anderen ist eine radikale Neuformierung des Aufbaus und damit die prinzipielle Berücksichtigung aller gesellschaftlichen Implikationen als Ermöglichung der geforderten Durchlässigkeit die einzige Konsequenz."[57)]

Aber da "Durchlässigkeit" jeweils auf das gleiche Ziel hin gewollt wird, nämlich den systemimmanenten Einbahnstraßeneffekt des tradierten Schulsystems zu überwinden, muß überprüft werden, ob seine Realisierung sowohl im dreigegliederten Schulwesen als auch im System integrierter Gesamtschulen nicht zu partiellen Übereinstimmungen führen kann. Ließe sich eine Zone der Gemeinsamkeiten feststellen, hätte das aus bildungspolitischer Sicht den Vorteil, daß von Fall zu Fall - konkret: von Land zu Land - Akzente gesetzt werden können, ohne daß Schulreform zu stark an das Leitbild einzelner Schulformen gebunden werden müßte. Die Gefahr des Abgleitens in ideologisch gefärbte Auseinandersetzungen dürfte damit geringer, die Ansatzpunkte für pragmatisches Vorgehen vermehrt werden. Schulreform könnte jeweils politisch verantwortet werden, ohne daß das Ziel konvergenter Entwicklungen aufgegeben werden müßte.

Obwohl von Durchlässigkeit viel gesprochen wird, ist die Frage, welche Konsequenzen das Postulat der Durchlässigkeit für ein gegliedertes Schulsystem hat, wenig geklärt. Es mangelt an einer umfassenden Darstellung des Prinzips und seiner schulischen Konsequenzen sowohl in Hinsicht der organisatorischen als auch der curricularen Auswirkungen. Auch aus schulpolitischen Setzungen wie Organisations- oder Lehrplanerlassen lassen sich wenig Anhalts-

punkte gewinnen, sieht man von Bemühungen um eine Angleichung der Stundentafeln der einzelnen Schulformen ab.[58] Insoweit lassen sich Aussagen über die Konsequenzen einer Realisierung des Postulats nach Durchlässigkeit nur auf der Grundlage von Hypothesen gewinnen, zumal es auch im Bereich der Bezugswissenschaft noch keine abgesicherte Theorie der Durchlässigkeit gibt. Die Erarbeitung einer umfassenden Theorie der Durchlässigkeit kann nur Objekt eines eigenständigen, umfassenden Forschungsbemühens sein. Die im bildungspolitischen Raum erhobene Forderung stellt hier eine Aufgabe an die Wissenschaft.

2.2. Inhaltlich-organisatorische Aspekte eines durch Durchlässigkeit gekennzeichneten Schulsystems

Die Vokabel Durchlässigkeit kann, im Zusammenhang mit der dreigegliederten Schule verwendet, nur bedeuten, daß Schülern von Hauptschule und Realschule die Chance gegeben werden soll, in der Zeit zwischen der Erstwahl der besuchten Schulform und ihrem Abschluß die Schulform zu wechseln, um eine Schulform mit höherer Abschlußqualifikation zu besuchen oder zumindest nach Abschluß der zunächst besuchten Schulform gemeinsam mit Schülern höherqualifizierender Schulformen höher bewertete Schulabschlüsse anzustreben. Entsprechendes gilt für den Wechsel vom Gymnasium in die Real- oder Hauptschule und von der Realschule zur Hauptschule. Diese Chance ist nicht gegeben, wenn der Wechsel von einer Schulform in eine andere die Konfrontation mit völlig anderen Inhalten bedeutet. Es ist demnach eine Angleichung der Stundentafeln der einzelnen Schulformen insoweit erforderlich, als daß es in allen Schulformen gleiche abschlußrelevante Fächer geben muß. Nur so kann sichergestellt werden, daß nicht völlig andere Inhalte, durch Fächer repräsentiert, einen Wechsel materiell unmöglich machen. Auf der anderen Seite erlaubt eine Gleichheit der Fächer eine Erprobung des

Leistungspotentials und der Bereitschaft des Schülers, sich mit bestimmten Aufgaben auseinanderzusetzen und ermöglicht erste Erfolgsprognosen für einen Wechsel der Schulform.

Mit der Notwendigkeit, die Stundentafel anzugleichen, verbindet sich zugleich das Erfordernis, unter dem Etikett der Fächer prinzipiell gleiche oder zumindest einander zuordnenbare Inhalte vorzusehen. Dementsprechend werden die Lehrpläne als ein wesentlicher Schlüssel für die Verwirklichung des Prinzips der Durchlässigkeit angesehen.[59] Aus der Forderung grundlegender Übereinstimmung der Lehrpläne lassen sich wiederum Konsequenzen für die Erstellung von Curricula ableiten. Die Curriculumkonstruktion darf nicht gefangen bleiben in der einengenden Sichtweise einzelner Schulformen. Curriculumentwicklung hat sich vielmehr mit einem Blick auf das gesamte Schulsystem, seine organisatorischen Strukturen und seine qualifikatorischen Ziele zu vollziehen.

Es wird die Auffassung vertreten, daß nur eine umfassende differenzierte Lernplanung, bezogen auf genau kodifizierte Lernziele und zeitlich eingegrenzte Lernsequenzen, Durchlässigkeit ermögliche.[60]

Über die inhaltliche Angleichung hinaus dürfte sich auch die Notwendigkeit methodischer Konvergenz in den für den Wechsel wichtigen Bereichen ergeben. Andernfalls, bei grundlegenden methodischen Verschiedenheiten, könnte ein die Schulform wechselnder Schüler durch schulformspezifische Unterrichts- und Arbeitsmethoden nachhaltige Startnachteile erleiden.

Das Problem unterrichtsmethodischer Anpassung verweist auf die Lehrerbildung. Soll Durchlässigkeit mehr sein als eine bildungspolitische Kompromißformel ohne Realbezug, wird man den Faktor Lehrer und Lehrerausbildung nicht ausklammern können. Es muß dafür Sorge getragen werden, daß

selbst bei nach Schulformen getrennter Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung ein großer Fundus von Gemeinsamkeiten erreicht wird, der zu Angleichungen in didaktischen und methodischen Verhaltensweisen führt. Zudem ist ein fundiertes Wissen um die jeweils anderen Schulformen und die Gemeinsamkeiten und Besonderheiten im Vergleich zur eigenen Schulform unerläßlich. Der Abbau schulformspezifischer Einengungen im pädagogischen und standespolitischen Denken und Handeln muß unbedingtes Ziel sein, soll der Tatbestand verschiedener Lehrerkategorien nicht, wie befürchtet, zu einem der Grenzfaktoren für die Durchlässigkeit im Schulwesen der Bundesrepublik werden.[61] Es gibt ins Positive gewendete Vorstellungen, denen zufolge durch eine die Schulformen übergreifende Kooperation der Lehrer Durchlässigkeit erhöht werden kann.[62]

Der Ausweis von Zonen gleicher Inhalte in Stundentafeln und Lehrplänen und ein Schulwechsel nicht unmöglich machendes Lehrerverhalten allein reichen noch nicht aus, Durchlässigkeit zu gewährleisten. Bei einem Wechsel der Schulform muß auch dafür Sorge getragen werden, daß der die Schulform wechselnde Schüler, möglicherweise mit Hilfe relativ kurzer Überbrückungs- oder Liftkurse in der aufnehmenden Schulform, eine niveaumäßige Gleichlage zu erreichen vermag. Für einen Aufsteiger dürfen auf Dauer nicht wesentlich größere Leistungen erforderlich werden, um das neugesteckte Ziel zu erreichen, wie bei den Mitschülern in der nach dem Wechsel besuchten Schulform. Da aber, besonders bei getrennten Schulformen mit unterschiedlichen Qualifikationszielen, eine Forderung nach Gleichheit im Anspruchsniveau ins Leere treffen muß, bietet sich eine Lösung in Form der Leistungsdifferenzierung in allen Schulformen an. Demnach müßte jede Schulform zumindest in den schulformübergreifenden Fächern auf der Grundlage der Niveaudifferenzierung arbeiten, um so Übergangszonen zu schaffen. Die Forderung nach Durchlässigkeit tangiert somit auch die Frage der Differenzierung.

Dadurch wird die Forderung verständlich, im Interesse einer stärkeren Durchlässigkeit müsse bei einer Gestaltung der Lehrpläne der einzelnen Schulformen das Problemfeld der Differenzierung mitbedacht werden.[63] Die Einrichtung von niveaudifferenzierten Gruppen innerhalb der einzelnen Schulformen bringt allerdings ein weiteres Problem unter dem Aspekt der Durchlässigkeit, denn Durchlässigkeit muß auch zwischen den organisatorisch getrennten Leistungsebenen innerhalb der einzelnen Schulformen gewährleistet sein.[64]

Neben dem Bereich der Gemeinsamkeiten wird es, will man die Besonderheiten der einzelnen Schulformen nicht aufgeben, einen Sektor der stärker schulformbezogenen Unterrichtsbereiche geben, wobei der Bezug auf eine Schulform nicht unbedingt im Ausweis schulformspezifischer Fächer bestehen müßte, sondern durch eine curriculare Differenzierung innerhalb der Fächer erreichbar sein dürfte. Raum für eine solche, auf unterschiedliche Anspruchsebenen ausgerichtete Ausdifferenzierung kann vor allem ein Wahlpflichtbereich bieten. Er könnte solche Angebote enthalten, die den Ansprüchen der Schüler der einzelnen Schulformen und ihren Qualifikationszielen besonders Rechnung tragen. Das hieße aber, daß alle Schulformen Wahlpflichtbereiche ausweisen müßten.
Eine solche Konstruktion käme in der pädagogischen Diskussion immer wieder unterbreiteten Vorschlägen und erhobenen Forderungen entgegen, Schule dem Prinzip größerer Individualisierung zu verpflichten und durch die Einrichtung von Wahlbereichen die Einengungen eines für alle verpflichtenden Kanons zu sprengen.[65] Am Beispiel von Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, in denen die Organisationsmodelle der einzelnen Schulformen bereits für alle Schulformen Wahlpflichtbereiche vorsehen, zeigt sich, daß dies eine lösbare Aufgabe ist.
Auch innerhalb der Wahlpflichtbereiche bedarf es der Zonen curricularer Überlappung, andernfalls würde ein Schulwechsel scheitern, weil im Wahlpflichtbereich keine reale Möglichkeit der Mitarbeit auf der Grundlage der vorgefundenen Inhalte und des vorgefundenen Anspruchsniveaus

bestände. Schulerfolg aber besteht aus anerkannten Leistungen sowohl im Pflicht- als auch im Wahlpflichtbereich. Die Bedeutung des Unterrichts im Wahlpflichtbereich und der dort vom Schüler erzielten Erfolge zeigt sich besonders, wenn den Noten im Wahlpflichtbereich eine besondere Wertigkeit zuerkannt wird, sei es, daß sie mit höherer Gewichtung die Durchschnittsnote beeinflussen, sei es, daß sie Ausgleichscharakter haben. Von daher muß bei einem Wechsel der Schulform materiell die Chance bestehen, daß ein die Schulform wechselnder Schüler auch am Unterricht des Wahlpflichtbereiches mit Erfolg teilnehmen kann.

Unter der Prämisse verschiedener Qualifikationsziele der einzelnen Schulformen und der besonderen Zuordnung schulspezifischer Inhalte und Methoden zum Wahlpflichtbereich ergeben sich hier in besonderem Maße Schwierigkeiten, Zonen des Übergangs zu schaffen. Das betrifft zum einen die Art der Wahlangebote, zum anderen curriculare Inhalte und Leistungsanforderungen in den Wahlpflichtfächern. Lösungsmöglichkeiten des Problems bieten sich, indem im Bereich der Wahlangebote ebenfalls eine Zone der Gemeinsamkeiten aller Schulformen in der Art der wählbaren Fächer, Felder und Projekte geschaffen wird und zum anderen auch im Wahlpflichtbereich aller Schulformen zumindest in jenen Lernbereichen eine Niveaudifferenzierung vorgenommen wird, die für einen Wechsel der Schulform in Betracht kommen.

Das Prinzip der Durchlässigkeit hat den bisherigen skizzenhaften Überlegungen zufolge inhaltliche und organisatorische Auswirkungen auf alle Schulformen. Allerdings wird das Prinzip der Durchlässigkeit nicht beinhalten können, daß ein Schüler zu jeder Zeit mit jedem beliebigen Fächerschwerpunkt zwischen den Schulformen wechseln kann.[66)] Das ist schon aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Auch curriculare Notwendigkeiten stehen einem solchen Unterfangen entgegen. Von Durchlässigkeit

wird man bereits dann sprechen können, wenn ein Wechsel an bestimmten Schaltstellen und damit sicherlich auch am Ende einer jeden Schullaufbahn materiell und formal möglich ist[67], vorausgesetzt, daß dieser Wechsel in einer Zone fächermäßiger und niveaumäßiger Überlappung der Schulformen vorgenommen werden kann.

3. Technik/Wirtschaft im Modellsystem durchlässiger Schulformen

Die Formel "Durchlässigkeit" wirft dort besondere Probleme auf, wo es um schulformspezifische Bereiche geht. Unterstellt man, daß das Prinzip der Durchlässigkeit die Herausbildung eines allen Schulformen gemeinsamen Pflichtkanons von Fächern erforderlich macht, ergeben sich Probleme, wenn in einer oder mehreren Schulformen Fächer oder Lernbereiche etabliert sind und als didaktische Schwerpunkte gelten, die in anderen Schulformen nicht oder mit anderem Stellenwert Eingang gefunden haben. Da es keine unbestrittene Hierarchie der Schulfächer gibt[68] und didaktische Schwerpunkte letztlich durch schulpolitische Setzungen gebildet werden, bietet sich in einem solchen Problemfall keine konfliktfreie, durch Wissenschaft eindeutig vorgegebene Lösung. Vielmehr ist in jedem Falle eine Konsensbildung herbeizuführen, die zwangsläufig dazu führt, daß einzelne Schulformen ihr didaktisches Profil verändern müssen. Entweder muß ein bisher berücksichtigter Lernbereich aus dem Kanon der zentralen Fächer herausgenommen oder aber ein bislang nicht oder wenig beachteter Lernbereich neu aufgenommen werden.

Abgesehen von den allgemeinen Schwierigkeiten, in Großsystemen wie dem Schulsystem Veränderungen einzuleiten und durchzusetzen, bieten sich im Schulwesen besondere Probleme, wenn Inhalte einer Schulform aufgrund einer Angleichung an andere Schulformen übernommen oder aufgegeben werden sollen. Die in anderem Zusammenhang bereits erwähnte schulformbezogene Denkweise von Lehrern, aber

auch von Eltern und Abnehmern kann sich möglicherweise als ein Hindernis auf dem Weg zur Reform durch Angleichung erweisen. Mit dem Verweis auf die Bewährung des Gegebenen ist schon manche Auseinandersetzung mit dem Ziel geführt worden, neue Ansprüche und Forderungen abzuwehren. Solche Reaktionen könnten in besonderem Maße auftreten, wenn es um die Frage einer Einführung technisch-ökonomischer Unterrichtsinhalte in der Sekundarstufe I geht.

3.1. Technik/Wirtschaft als Lernfeld im Pflichtbereich eines durchlässigen Schulsystems (Sekundarstufe I)

3.1.1. Zur Frage der Notwendigkeit ökonomischer und technisch-technologischer Inhalte im Pflichtbereich der Sekundarstufe I

Durch die Arbeitslehre sind bereits technisch-technologische und ökonomische Unterrichtsinhalte in zwei Schulformen Unterrichtsgegenstand, und zwar in der Hauptschule und der Gesamtschule. Von daher würde eine Berücksichtigung technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte im Pflichtbereich eines auf Durchlässigkeit hin strukturierten Schulsystems bei diesen beiden Schulformen weder organisatorische noch psychologische Schwierigkeiten bereiten. Für Gymnasien und Realschulen dagegen könnte eine entsprechende Absicht den Zwang zu inhaltlicher Neuorientierung mit Rückwirkungen auf die jeweiligen bisherigen curricularen und organisatorischen Strukturen bedeuten.

Erschwerend kommt hinzu, daß eine Forderung nach Berücksichtigung technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte im Verständnis vieler mit dem Begriff "Arbeitslehre" verbunden wird, und Arbeitslehre dabei im Sinne des Deutschen Ausschusses gesehen wird. Arbeitslehre, eingeengt als Sache der Hauptschule apostrophiert, ist aber mit dem "Stigma als Fachbereich für Unterprivilegierte"[69] behaftet. Die sich daraus ergebenden psychologischen Vorbehalte

könnten im Einzelfall größere Schwierigkeiten aufwerfen als organisatorische Probleme. Insoweit muß die Forderung nach Angleichung der Schulformen im Kanon der Lern- und Lehrinhalte im Sinne etwa des Vorschlages des Deutschen Bildungsrates[70] zu Konflikten führen, wenn es um Lernbereiche mit wirtschaftlichen und technischen Inhalten geht. Die Arbeitslehre rückt möglicherweise - wenn auch unfreiwillig - in den Mittelpunkt des Konfliktes, weil bei Lernbereichen wie Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik oder Politik[71] nicht die Frage des Ob, sondern nur die des Wie und des Wieweit aufgeworfen werden dürfte. Bei der Arbeitslehre als Fach und bei den diesem Fach zugeordneten Inhalten stellt sich jedoch die Frage, ob und inwieweit sie überhaupt im Kanon des Pflichtbereichs berücksichtigt werden sollten.

Man könnte gegen eine Berücksichtigung der mit dem Begriff Arbeitslehre gekennzeichneten Intentionen und Inhalte im Bereich des Pflichtkanons einwenden, die Arbeitslehre sei vom Deutschen Ausschuß ausdrücklich der Hauptschule zugeordnet worden. Insoweit sei Arbeitslehre ein Charakteristikum einer Schulform und könne von daher schon nicht zum Pflichtfach für alle Schulformen werden. Eine solche Argumentation ist jedoch nicht schlüssig. Zwar hat der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen seine Konzeption einer Hinführung zur Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitswelt schulformbezogen vorgestellt. Arbeitslehre wurde als eine Aufgabe der Hauptschule dargestellt. Diese schulformbezogene Einengung ist aber nicht verwunderlich, denn der Deutsche Ausschuß dachte von der Schulform Hauptschule her, als er den Gedanken einer Hinführung zur Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitswelt aufwarf. Ausgangspunkt der Überlegungen war die Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten der neuen Schulform und nicht nach didaktischen Möglichkeiten einer Berücksichtigung der Welt der Arbeit, der Wirtschaft und der Technik in Schulen schlechthin. Die einengende Betrachtung des Deutschen Ausschusses kann nicht als ein Beweis gewertet werden, Arbeitslehre im Sinne einer Hinführung zur Wirtschafts-,

Arbeits- und Berufswelt könne nur eine Sache der Hauptschule sein. Dem stehen vielfache Äußerungen, beispielsweise des Deutschen Bildungsrates entgegen, Arbeitslehre müsse zur Aufgabe aller Schulformen werden.[72] Somit stellt sich die Frage: Gibt es bei einem auf Durchlässigkeit hin konstruierten Schulsystem Begründungen für eine Berücksichtigung ökonomischer und technisch-technologischer Inhalte im Bereich des allen Schulformen gemeinsamen Pflichtbereichs, obwohl entsprechende Forderungen möglicherweise zu Konflikten führen können?

Bereits ein Rückblick auf die Diskussion um die dreigegliederte Schule und ihre Defizite und Mängel läßt diese Frage im Sinne einer Notwendigkeit entsprechender curricularer Inhalte beantworten.[73] Auch aus der Diskussion um die Arbeitslehre läßt sich die Notwendigkeit technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte im Kanon der verbindlichen Lehrinhalte ableiten. So argumentieren etwa JAGENLAUF/SIEBERT: Wenn die technische und ökonomische Dimension des Lebens einen wesentlichen Bestandteil der - wie auch immer definierten - Allgemeinbildung ausmacht, muß dieser Lebensbereich auch in allen weiterführenden Schulen verankert sein.[74] Daß aber eine Einsicht in technische und ökonomische Gesetzmäßigkeiten zum grundlegenden Rüstzeug gehört, ist für die Autoren selbstverständlich.[75] Damit bietet sich die Schlußfolgerung an, "daß Arbeitslehre zum Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule gehört, da ein Weltverständnis heute ohne technische und ökonomische Kenntnisse nicht mehr denkbar ist, und daß diese Lerninhalte in allen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden müssen, da für den Gymnasiasten dieses Wissen ebenso notwendig ist wie für den Hauptschüler."[76] Auf der gleichen Linie argumentiert KLAFKI:

"Moderne Berufs- und Arbeitswelt, Wirtschaftswirklichkeit, gesellschaftliches Gefüge und politische Realität - wer sich und seine Welt heute kritisch verstehen, sich in ihr angemessen verhalten, die in ihr gegebenen Chancen und Veränderungsmöglichkeiten wahrnehmen und für diese Wirklichkeit in irgendeinem Maße Mitverantwortung übernehmen will, der muß Einblick in diesen komplexen Zusammenhang gewinnen."[77] Auch KLAFKI zieht die Schlußfolgerung, daß sich dieser Aussage entsprechend allen Schulen und damit allen Schulformen eine pädagogische Aufgabe stelle.[78]

Argumente und Postulate wie die hier skizzierten setzen insoweit Akzente, als sie die Notwendigkeit eines Bereichs technischer und ökonomischer Grundbildung schwerpunktmäßig aus der Aufgabe der Schule ableiten, dem Individuum Hilfen zur Lebensbewältigung zu geben. Technik und Wirtschaft werden in ihrer Mittlerfunktion gesehen, die der Existenzerhaltung und Lebensgestaltung des Menschen dienen.[79]

Daneben stehen Argumente, die den Akzent etwas anders setzen und aus einer gesellschaftsbezogenen Sicht heraus die Notwendigkeit einer Zurüstung aller Schüler mit technischem und ökonomischem Grundwissen begründen. Geht man davon aus, daß heute weit mehr als je zuvor das Leben des einzelnen Staatsbürgers, aber auch die gesellschaftliche und politische Entwicklung eines Gemeinwesens von wirtschaftlichen und technischen Faktoren beeinflußt wird und unterstellt man ein Kontroll- und Gestaltungsrecht der Bürger im Sinne westlicher Demokratien, wird einsichtig, daß eine materielle Absicherung dieser Rechte wirtschaftliches und auch technisch-technologisches Grundwissen voraussetzt. Wirtschaftspolitik, aber auch Technologiepolitik bedürfen des urteilsfähigen und von der Sache her ansprechbaren Bürgers.[80]

Für die Bundesrepublik wird diese Notwendigkeit noch deutlicher vor dem Hintergrund des sehr weitgehenden, politisch und rechtlich abgesicherten Mitbestimmungsrechtes in der gewerblichen Wirtschaft. Ökonomische und technisch-technologische Entscheidungen zu fällen, ist immer weniger Aufgabe nur einer Elite von Fachleuten. Entscheidungen müssen vielmehr von einer immer breiter werdenden Schicht mitgetragen und mitverantwortet werden. Auch von daher bedarf es der rechtzeitigen Grundlegung von entsprechenden Kenntnissen.

Der Club of Rome löste mit seinem Bericht "Die Grenzen des Wachstums" eine weltweite Diskussion aus, als er die Frage nach verantwortbarem Verhalten im Bereich von Ökonomie und Technologie stellte. In einem Gespräch über das dem Bericht zugrunde liegende Kernproblem und der um den Bericht geführten weltweiten Diskussion verwies Jay W. FORRESTER auf die unabdingbare Notwendigkeit öffentlichen Verständnisses und öffentlicher Unterstützung für die Bemühungen, die Zukunftsaussichten der Menschen zu analysieren und gegenwärtige Einstellungen und Grundsätze zu verändern. "Um dies zu bewirken", so urteilt FORRESTER, "muß unser Erziehungssystem viel wirksamer in die Lage versetzt werden, ein Verständnis für die Funktionsweisen des sozio-ökonomisch-technisch-ökologischen Systems zu vermitteln."[81] Die Sichtweisen des Club of Rome sprengten den Rahmen individueller und einzelstaatlicher Betrachtungen und lenkten den Blick auf weltweite Zusammenhänge. Von daher bietet sich die Schlußfolgerung an, daß auch aus Gründen, die über die Grenzen individueller und einzelstaatlicher Existenzerhaltung hinausgehen, ein technisch-ökonomisches Grundwissen für alle erforderlich ist.

Gestützt wird die Forderung nach Einsicht in ökonomische und technische Gegebenheiten und Interdependenzen, wenn auch aus durchaus eigennützigen Gesichtspunkten, auch von seiten der Wirtschaft. So wird etwa beklagt, daß die aktuelle wirtschafts-, finanz- und gesellschaftspolitische

Diskussion deutlich mache, daß der Weg zur "informierten Gesellschaft" noch weit sei.[82] Wenn aber, wie auch aus den Marktmodellen marktwirtschaftlicher Systeme ableitbar, der informierte Marktteilnehmer, Gesprächspartner und Arbeitnehmer für erforderlich gehalten wird, stellt sich die Frage, auf welchem Wege das dazu erforderliche Grundwissen erworben werden soll. Daß sich hier der Schule eine Aufgabe stellt, ist eindeutig ableitbar.[83]

Beruf, Berufswahl und Berufswahlvorbereitung waren bereits für den Deutschen Ausschuß wichtige Kristallisationspunkte der Arbeitslehre.[84] In der nachfolgenden Arbeitslehrediskussion ist dieser Punkt unbestritten geblieben. Berufswahlvorbereitung galt und gilt als einer der Schwerpunkte der Arbeitslehre, Berufswahlreife als ein Qualifikationsziel.

Bereits die Auseinandersetzung um das tradierte Schulsystem hatte deutlich werden lassen, daß Beruf und Berufswahl nicht nur ein Thema für die Hauptschule sein konnte. Allein der Tatbestand, daß auch die Realschule "in's Leben entläßt" und daß viele Gymnasiasten vor oder - wenn auch in geringerem Maße - nach dem Abitur in das Beschäftigungssystem überwechselten, ließ die Notwendigkeit berufsbezogener Orientierung auch an diesen Schulformen deutlich werden. Dementsprechend wurde eine Verstärkung der Orientierung über Berufe als Aufgabe der allgemeinbildenden Schule gesehen.[85] Die veränderte beschäftigungs- und bildungspolitische Situation hat diese Notwendigkeit noch stärker hervortreten lassen. Selbst für das Gymnasium wird in Anlehnung an Verlautbarungen der KMK, des Deutschen Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung die Übernahme berufs- und berufswahlbezogener Aufgaben als erforderlich angesehen.[86] Es gibt sowohl auf privatwirtschaftlicher als auch auf staatlicher Ebene Ansätze, speziell für Abiturienten Wege in das Beschäftigungssystem zu eröffnen.[87] Diese Versuche können nicht ohne Auswirkung auf die vorgelagerte Schule bleiben, soll sich das Abitur nicht als Einbahnstraße zur Hochschule erweisen. Die Frage

der weiteren Schullaufbahn- und Studienwahl muß angesichts der veränderten Situation im Hochschulbereich und im Beschäftigungssystem mehr im Sinne einer bewußten Laufbahn- und Berufswahlentscheidung angegangen werden, als das in den Jahren zuvor erforderlich war. Somit stellt sich die Aufgabe bewußter und begründeter Berufswahlentscheidung auch den Schülern, denen ein Zugang zur Hochschule oder Fachhochschule sicher scheint.

Wie offenkundig der gesamte Problemzusammenhang geworden ist, mag daraus hervorgehen, daß eine Berücksichtigung der Berufswelt in den Lehrplänen bereits als bildungspolitische Grundsatzforderung diskutiert wird.[88)]

Die Notwendigkeit einer Berücksichtigung ökonomischer und technisch-technologischer Inhalte im Verlauf der Sekundarstufe I läßt sich auch aus unterrichtsökonomischer und lerntheoretischer Sicht ableiten. In der Grundschule werden, der Einsicht in die Notwendigkeit entsprechend[89)], wirtschaftliche und technische Unterrichtsinhalte berücksichtigt. So weisen beispielsweise die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen einen Lernbereich Technik, einen Lernbereich Haushaltslehre und im Rahmen des Lernbereichs Soziale Studien ökonomisch ausgerichtete Themenbereiche aus.[90)] Die Planungen für die Orientierungsstufe sehen vor, daß auch in den Klassen 5 und 6 ökonomische und technisch-technologische Inhalte berücksichtigt werden.[91)] Nach Beendigung des 9. oder 10. Jahrganges werden die Schüler, die in den Bereich des berufsbildenden Schulwesens überwechseln, erneut und dann schwerpunktmäßig mit ökonomischen und technisch-technologischen Unterrichtsinhalten konfrontiert. Auch Schülern, die ihre Schullaufbahn innerhalb der gymnasialen Oberstufe des Gymnasiums fortsetzen, bietet sich die Möglichkeit, an technisch oder wirtschaftlich ausgerichteten Kursen teilzunehmen, möglicherweise dort sogar ihre Schwerpunkte zu bilden. Blieben ökonomische und technisch-technologische Unterrichtsinhalte in den Jahrgängen 7 bis 9 unberücksichtigt, so ergäbe sich eine Lücke, die die Frage

nach Sinn und Zweck entsprechender Bemühungen in der Grundschule und der Orientierungsstufe stellen ließe. Es würde allein aufgrund der Zeitspanne, in der technisch-technologische und ökonomische Fragestellungen wieder ausgeblendet werden, im Bereich der anschließenden Sekundarstufe II wie bisher die Notwendigkeit bestehen, Grundlagen zu erarbeiten, weil bei den Schülern Grundkenntnisse nicht mehr verfügbar sein dürften. Es bliebe auf dieser Endstufe des Schulsystems schon aus zeitlichen Gründen kaum eine Möglichkeit, vertiefte wirtschafts- und technikorientierte Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln, obwohl infolge der alters- und situationsbedingten verstärkten Betroffenheit der Schüler günstige pädagogische Voraussetzungen für ein motivierteres Auseinandersetzen mit der Welt der Technik und der Ökonomie bestehen. Die Schule und ihre curriculare Ausgestaltung in Teilbereichen liefern somit Argumente für eine Berücksichtigung technisch-technologischer und ökonomischer Inhalte in der Sekundarstufe I, unabhängig von der konkreten Schulform.

Das Wort von der Schulkrise ist mehr als ein Schlagwort. Ihre Symptome, wie sie Torsten HUSEN am schwedischen Schulwesen feststellt[92)], sind auch in der Bundesrepublik evident. Nicht zufällig findet die These von der Notwendigkeit einer Entschulung Eingang in die pädagogische Diskussion.[93)] Als eine der Ursachen für die Schulmüdigkeit gilt die Lebensferne der Schule. Dementsprechend folgert beispielsweise BECKMANN: "Unsere gegenwärtige Schule wird die innere Krise nicht überwinden, wenn sie ihre Tore nicht den konstitutiven Gestaltungskräften des Zeitalters öffnet"[94)], wobei Technik und Wirtschaft als die Bereiche angesehen werden, in denen sich die Wesensmerkmale unseres Zeitalters konzentrieren.[95)] Aus dieser Perspektive wird technik- und wirtschaftsbezogener Unterricht zur Notwendigkeit, um das Lehrangebot der Schule mit den Erwartungen und Bedürfnissen ihrer Nachfrager in Einklang zu bringen. Die Motivationsstärke von Ökonomie-

und Technikunterricht, auf die in der Arbeitslehrediskussion immer wieder hingewiesen worden ist, könnte dazu beitragen, Schulunlust mit all ihren Folgen zu mildern.

3.1.2. Zur Frage der curricularen Zuordnung technisch-technologischer und ökonomischer Unterrichtsinhalte im Pflichtbereich der Sekundarstufe I

Der Deutsche Bildungsrat läßt es offen, ob die von ihm für alle Schüler der Sekundarstufe I empfohlene Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt zweckmäßigerweise in einem eigenen Fach oder aber fachübergreifend als Unterrichtsprinzip erfolgen solle.[96)] In der Grundschule des Landes Nordrhein-Westfalen gibt es kein eigenständiges Fach 'Arbeitslehre' oder 'Technik/Wirtschaft'. Ökonomische und technisch-technologische Inhalte sind dem Sachunterricht zugeordnet. Dabei ist, wie das auch als Forderung vertreten wird[97)], der Wirtschaftsbereich nicht ein isolierter Lernbereich innerhalb des Sachunterrichts, sondern eingebunden in den Lernbereich Soziale Studien. In den Schulformen der Sekundarstufe II dagegen werden ökonomische und technisch-technologische Inhalte meist in gesonderten Fächern oder Kursen zum Unterrichtsgegenstand oder trennen, wie im berufsbildenden Schulwesen, sogar Schultypen voneinander.

Für die Sekundarstufe I wird aus dem Tatbestand unterschiedlicher Zuordnung im vorgelagerten und nachgelagerten Bereich der Zwang zu einer Entscheidung unausweichlich. Entweder folgt man dem durch curriculare Lehrpläne gemilderten Prinzip der Integration nach dem Vorbild der Grundschule oder man orientiert sich an dem Prinzip des Fächerausweises, wie es für den Bereich technischer und ökonomischer Unterrichtsinhalte in der Sekundarstufe II praktiziert wird.

Die eindeutige Lösung ist die des Ausweises eines entsprechenden Faches. KAISER weist, gestützt auf das Beispiel des Bundeslandes Niedersachsen darauf hin, daß die Arbeitslehre nur dann eine Realisierungschance hat, wenn sie innerhalb des Fächerkanons der Schule einen festen Standort erhält.[98)] Daß eine solche Lösung auch dann möglich ist, wenn das Abitur Schullaufbahnziel ist, zeigen die Stundentafeln der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Abitur als Zielqualifikation und Arbeitslehre als Teilbereich des verbindlichen Fächerkanons schließen sich nicht aus.

Der Ausweis des Lernbereichs in einem eigenständigen Fach oder - wie in der Stundentafel für Hauptschulen oder dem Organisationsmodell für Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen - in eigenständigen Fächern, hat bei der gegenwärtigen Organisation von Schule Vorteile. So bietet der organisatorische Rahmen eines Schulfaches die Sicherheit, daß der Lernbereich auch tatsächlich berücksichtigt wird. Zeit, Raum- und Fachlehrerzuweisungen erfolgen problemloser auf der Grundlage von Ausweisungen in der Stundentafel. Ein Anspruch auf Fachräume mit entsprechender Sach- und Lehrmittelausstattung läßt sich eher durchsetzen, wenn es einen für Schulträger erkennbaren Fachbereich gibt. Auch die curriculare Ausgestaltung ist problemloser, wenn ein Lernbereich eindeutig auf eingrenzbare Bezugswissenschaften ausgerichtet werden kann. Zeitrahmen und (Fach-) Raummöglichkeiten können als Bedingungsfaktoren bei der Konstruktion der Curricula berücksichtigt werden. Eine klare curriculare Konzeption für einen Lernbereich wiederum ermöglicht die Entwicklung fundierter, wissenschaftlich abgesicherter Lehr- und Lernmittel.

Die Lernmittelbeschaffung ist, je nach Bundesland, in der Regel leichter zu bewerkstelligen, wenn die Lernmittel für ein in der Stundentafel ausgewiesenes Fach benötigt werden. Es können Schwierigkeiten auftauchen, wenn Lernmittel für einen in amtlichen Schemata nicht eindeutig ausgewiesenen Bereich beschafft werden sollen.

Das Vorhandensein von Schulfächern wirkt sich auch auf die Lehrerausbildung aus. Für beide Ausbildungsphasen ergeben sich eindeutigere fachwissenschaftliche und organisatorische Grundlagen als beim Fehlen entsprechender Bezugsmöglichkeiten. Eine fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Ausbildung ist aber erforderlich, soll dem Postulat der Wissenschaftsorientiertheit von Unterricht Rechnung getragen werden. Die schlechteste Lösung dürfte sein, die Aufgabe einer Hinführung zur Wirtschafts- und Berufswelt als Unterrichtsprinzip zu deklarieren. Schulpraktiker sprechen nicht ohne Grund davon, die beste Möglichkeit, einen Anspruch an die Schule abzublocken sei der, das entsprechende Anliegen zum Unterrichtsprinzip zu erklären. Infolge vermeintlicher oder tatsächlicher sachlicher Inkompetenz der unterrichtenden Lehrer und der jeweils eigenfachlichen Prioritäten hat der als Unterrichtsprinzip deklarierte Lernbereich wenig Raum zur Entfaltung.[99)] Zudem besteht die Gefahr, daß trotz des Etiketts "Hinführung zur Arbeitswelt" und des Anspruchs, ökonomisches und technisches Grundwissen zu vermitteln, die Intentionen und Methoden eines entsprechenden Fachunterrichts nicht getroffen werden. Das Urteil der Schüler über Technik und Wirtschaft als Unterrichtsobjekte orientiert sich jedoch möglicherweise an dem, was im Unterricht beliebiger Fächer als technische oder ökonomische Dimension vorgestellt worden ist. Auf der Grundlage dieses Urteils werden dann auch Wahlentscheidungen für den Wahlpflichtbereich getroffen und damit Schullaufbahnen festgelegt.

Neben den beiden polaren Möglichkeiten 'Fach' oder 'Prinzip' sind weitere organisatorische Regelungen denkbar. So schlägt HENDRICKS vor, eine Aufteilung in "Facheinheiten" zu erwägen, wobei er vier solcher Einheiten benennt: Wirtschaft, Technik, Arbeit/Beruf und privater Haushalt.[100] Während er die Möglichkeit einer Integration der Facheinheit 'Wirtschaft' in die Gesellschaftslehre sieht[101], fehlt bei den übrigen Facheinheiten eine Zuordnung zu kanonisierten Fächern oder sie werden, wie der Bereich 'Technik', ausdrücklich als selbständige Facheinheiten bezeichnet.[102]

Ein solcher Vorschlag mag für die curriculare Gestaltung des gesamten Lernbereichs hilfreich sein. Hinsichtlich schulorganisatorischer Regelungen führt er nicht weiter, weil Schulorganisation noch immer am Fachprinzip orientiert ist und eine einmal vorgenommene Zuordnung von Schülern, Lehrern und Räumen möglichst langfristig erhalten bleiben muß. Erst eine Änderung des Gesamtsystems im Sinne der Vorschläge von HENTIGS, Stundenplanfächer durch Problem- und Erfahrungseinheiten zu ersetzen[103], könnte die Grundlage schaffen, auch den Aufgabenbereich der Arbeitslehre in Facheinheiten aufzugliedern.

Eine Zuordnung des Faches Wirtschaft zur Gesellschaftslehre wird auch in den Rahmenlehrplänen für die Orientierungsstufe in Nordrhein-Westfalen vorgenommen. Analog dazu erfolgt eine Zuordnung des Faches Technik zum naturwissenschaftlichen Unterricht. Der Gedanke der Zuordnung wird bei diesem Modell, anders als bei dem Vorschlag von HENDRICKS, konsequent weitergeführt. Bei dieser Konstruktion sind beide Dimensionen der Arbeitslehre, sowohl die ökonomische als auch die technisch-technologische, berücksichtigt, wobei durch die Zuordnung sichergestellt sein dürfte, daß zumindest bei ökonomischen Betrachtungen auch die gesellschaftlichen und politischen Dimensionen nicht aus dem Blickfeld geraten.

Allerdings wird durch die Art der Zuordnung der integrative Ansatz der Arbeitslehre - Arbeitslehre als gemeinsamer Schnittpunkt von Technik, Ökonomie und Politik - wie er etwa deutlich durch STRATMANN vertreten wurde[104], aufgegeben. Dies könnte angesichts des Tatbestandes, daß es bislang nicht gelungen ist, den Anspruch eines integrativen Ansatzes curricular und organisatorisch einzulösen[105], als geringer Mangel erscheinen. Dennoch ist ein solcher Versuch der Zuordnung von Teilbereichen zu bereits etablierten Fächern nicht ohne Probleme. Es entstehen Integrationsfächer, die, wie KAISER aufzeigt, mehrfachen Gefährdungen ausgesetzt sind, so der Gefahr, daß die traditionellen Fächer das neue Fach sprengen und sei es unter dem Etikett der neuen Fachbezeichnungen. Oder es besteht die Gefahr der zeitlichen Unterrepräsentation oder die Gefahr der fachlich inkompetenten Unterrichtsdurchführung durch fachlich nicht ausgebildete Lehrer.[106]

Eine sachgerechte Bewältigung eines Integrationsfaches setzt Sachkompetenz in den Einzelbereichen voraus. Es fragt sich in der Tat, inwieweit Lehrer ausgebildet sind, die sowohl den Bereich der Gesellschaftslehre/Politik als auch den Bereich der Wirtschaftslehre im Sinne eines wissenschaftsorientierten Unterrichts auf der Grundlage fundierter Sachkenntnis gestalten können. Entsprechendes gilt für den Bereich Naturwissenschaften/Technik. Es fragt sich ferner, ob es für ein integratives Schulfach im Bereich der Lehrerausbildung einen zweckdienlichen Ausbildungsgang gibt, der in hinreichendem Maße Fachkompetenz vermittelt. Selbst wenn man das Instrument der Lehrerweiterbildung für ein schlagkräftiges Instrument hält, muß es dennoch auch für ein Integrationsfach befriedigende Ausbildungswege geben. Das führt in letzter Konsequenz dazu, daß auch im Bereich der Hochschulausbildung die gewählte Zuordnung eines Lernbereichs zu einem anderen als sinnvoll akzeptiert und in entsprechende Studiengänge umgesetzt werden muß. Hinzu kommt, daß die Bereitschaft bei allen Beteiligten, also auch bei den Bildungspolitikern, bestehen muß,

eine längere Zeit mit Provisorien und Unzulänglichkeiten zu leben, bis sachgerecht ausgebildete Lehrer zur Verfügung stehen, und auch im Bereich der Lehr- und Lernmittel die jeweilige Konzeption aufgegriffen worden ist.

Selbst wenn die Frage der Fachkompetenz gelöst werden könnte, wenn ein ausreichendes Stundendeputat eine Unterrepräsentation verhindern würde und evaluierte Lehrpläne für das Integrationsfach helfen könnten, ein Verdrängen des einen Bereichs durch den dominierenden Teil des Gesamtfaches zu verhindern, entsteht durch die Eigendynamik von Integrationsfächern dennoch eine wesentliche Gefahr für das Anliegen, die Schule den Lebensbereichen der Technik und Ökonomie zu öffnen. Durch die Zuordnung eines Lernbereichs zu einem anderen werden Akzente gesetzt und Schwerpunkte gebildet. Die so entstehenden Schwerpunkte könnten bei einer Zuordnung des Lernbereichs Wirtschaft zum Lernbereich Gesellschaft/Politik und des Lernbereichs Technik zu den Naturwissenschaften bewirken, daß die ursprünglichen Sichtweisen und Intentionen, die Ökonomie und Technik zum Unterrichtsgegenstand haben werden lassen, aus dem Blickfeld geraten. Themenbereiche wie Beruf und Berufswahl oder Verbraucher und Privathaushalt könnten, um ein Beispiel aus dem Bereich ökonomischer Unterrichtsthematiken aufzugreifen, unberücksichtigt bleiben, weil sie sich möglicherweise nicht aus dem Kontext politischer und gesellschaftlicher Fragestellung ableiten lassen. Ökonomische Betrachtungsweisen würden möglicherweise nur insoweit Berücksichtigung finden, als sie integraler Bestandteil eines sozialwissenschaftlich ausgerichteten Unterrichts zu sein vermögen. Entscheidet man sich für eine getrennte Zuordnung der Lernbereiche Technik und Wirtschaft zu anderen Fächern, entscheidet man sich möglicherweise gegen die Intentionen der Arbeitslehre, soweit sich diese mit dem Begriff einer Hinführung zur Arbeits-, Wirtschafts- und Berufswelt umschreiben lassen.

Vergleicht man die verschiedenen Organisationsmöglichkeiten, zeigt die traditionelle Form des Ausweises entsprechender Schulfächer in der Stundentafel die besten Möglichkeiten, Lernbereiche abzusichern. Von daher dürfte die Forderung begründbar sein, die als sinnvoll und notwendig erkannte Berücksichtigung technischer und ökonomischer Inhalte in der Schule in Form eines eigenständigen Faches sicherzustellen, ohne daß damit die Notwendigkeit einer Kooperation mit korrespondierenden Fächern aus dem Blick geriete.[107)]

3.1.3. Zur Frage der curricularen Ausgestaltung eines Lernbereichs mit technisch-technologischen und ökonomischen Inhalten in der Sekundarstufe I

Ein Ausweis von Technik und Wirtschaft wird in der Stundentafel in kombinierter Form erfolgen müssen, um ein Aufblähen der Stundentafel zu verhindern. Dementsprechend sind in Stundentafeln Ausweise wie "Arbeitslehre" oder "Technik/Wirtschaft" zu finden. Die Wahl der Bezeichnung dürfte allerdings nicht ganz unerheblich sein, weil aus Fachbezeichnungen leicht Rückschlüsse auf Inhalt und Ziel von Unterrichtsfächern gezogen werden. Das vielfach negativ geladene Image der Arbeitslehre und die Möglichkeit einer einschränkenden, mit den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses verbundenen Interpretation lassen es geraten erscheinen, den Begriff in der Stundentafel eines auf Durchlässigkeit hin konstruierten Schulsystems nicht zu verwenden.

Ein kombinierter Ausweis wie 'Technik/Wirtschaft' oder eine übergreifende Bezeichnung wie 'Arbeitslehre' bedeuten nicht zwangsläufig, daß auch inhaltlich ein integrativer Unterrichtsbereich geschaffen werden muß. Die curriculare Gestaltung wird von didaktischen Aspekten ausgehen und unter Mitberücksichtigung unterrichtsorganisatorischer Gesichtspunkte erfolgen müssen. Damit ist die Möglichkeit gegeben, aus dem bislang vergeblichen Bemühen, dem integra-

tiven Anspruch von Arbeitslehre Rechnung zu tragen, die Konsequenzen zu ziehen und Vorschlägen zu folgen, zunächst die Teilbereiche, also Technik, Wirtschaft, möglicherweise Haushaltslehre, in relativer Selbständigkeit zu entwickeln und auf der Grundlage eigener Fachdidaktiken zu strukturieren.[108] Nach diesem Prinzip ist beispielsweise im Gesamtschulbereich des Landes Nordrhein-Westfalen verfahren worden. Die Lehrpläne für den Lernbereich Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft sind nach eigenfachlichen Gesichtspunkten als Lehrplan Technik, Lehrplan Wirtschaft und Lehrplan Haushaltslehre aufgebaut.[109] Das gleiche Prinzip der Trennung ist bei den Lehrplänen für die nordrhein-westfälische Hauptschule vorfindbar.[110] Auch die bayerischen Hauptschullehrpläne unterscheiden zwischen wirtschaftlichen Inhalten (Arbeitslehre) und technischem Werken.[111] Im Saarland steht neben einem Curriculum Technik[112] ein Curriculum Wirtschaft.[113] Daß eine solche eigenfachliche Profilierung nicht zwangsläufig eine Aufgabe des Integrationsbemühens sein muß, geht aus den Lehrplänen Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft für die Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen hervor. Dort wird betont: "Didaktisch und unterrichtsorganisatorisch vertretbare Möglichkeiten einer Kooperation oder Integration sollten genutzt werden, um über den Weg einer innovativen Unterrichtspraxis dem Ziel eines integrierten Gesamtcurriculums näher zu kommen."[114]

Eine solche Sichtweise deckt sich mit den Vorstellungen HENDRICKS, erst nach einer Phase der Eigenentwicklung, erneut über die Zukunft des mit "Arbeitslehre" bezeichneten didaktischen Phänomens nachzudenken und neu zu entscheiden.[115]

Da Ansätze und Versuche einzelfachlicher Curriculumentwicklung sowohl für den Bereich der Technik als auch für den Bereich der Ökonomie gegeben sind, dürfte es wenig sinnvoll sein, den vorhandenen Konzeptionen noch weitere hinzuzufügen. Vielmehr scheinen die bisher vorgelegten

Arbeiten eine breite und solide Basis für die Entwicklung eines konsensfähigen Curriculums Wirtschaft und Curriculums Technik zu ergeben. Ein solches Bemühen dürfte dadurch erleichtert werden, daß innerhalb der Diskussion um die Arbeitslehre ein Trend zur Vereinheitlichung der Konzeptionen und der Inhalte festzustellen ist. Im Bereich der Wirtschaftslehre zeigt ein Vergleich von Lehrplänen wie dem Lehrplan Arbeitslehre für Hauptschulen in Bayern, dem Curriculum Wirtschaft des Saarlandes, dem Lehrplan Wirtschaft für die Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen, dem Lehrplan Arbeitslehre Hauptschule der Hansestadt Bremen, aber auch auf empirischer Basis gewonnene Konzeptionen wie das Curriculum Arbeitslehre von DAUENHAUER[116)], daß es eine breite Zone von Übereinstimmung hinsichtlich der als erforderlich angesehenen Lerninhalte im Bereich wirtschaftsbezogenen Lernens gibt. Entsprechende Prozesse sind im Bereich technisch-technologischer Curricula festzustellen.

Die Aufgabe wird darin bestehen, in synoptischer Betrachtung vorhandene und vor allem bereits evaluierte Konzeptionen daraufhin zu untersuchen, ob und inwieweit sie den Anforderungen gerecht werden, die an ein Unterrichtsfach Technik/Wirtschaft als Pflichtfach eines auf Durchlässigkeit hin strukturierten Schulsystems gestellt werden. Daraus ergibt sich als vorgängige Aufgabe zunächst die Notwendigkeit, die Frage der Zielperspektiven und der anzustrebenden Endqualifikationen zu klären. Das dürfte angesichts der Breite der Ansprüche, die an einen Lernbereich Technik/Wirtschaft gestellt werden und der Unterschiedlichkeit der Schullaufbahnen und der damit verbundenen Qualifikationsabsichten ein schwieriges Unterfangen sein. Die Lösung einer solchen Aufgabe wird nur im langfristigen Bemühen hauptamtlich damit befaßter, fachkompetenter Stellen erreichbar sein. Gelingt es jedoch, ein Qualifikationsprofil zu entwickeln, dem sowohl von pädagogischer als auch von bildungspolitischer Seite zugestimmt wird und das von Lehrern, Eltern und Schülern der Sekundarstufe I ebenso bejaht wird wie von denjenigen

die die Jugendlichen nach Beendigung der Sekundarstufe I aufnehmen und in Schule oder Beruf weiterführen, dürfte ein wichtiger Schritt in der Anpassung der Schule an die Erfordernisse der Gegenwart geleistet sein.

In diesem Zusammenhang sei auf ein besonderes Problem der Curriculumentwicklung hingewiesen. Die Entwicklung von Curricula ist nicht ohne Bezug zum Schulsystem, zu Schullaufbahnen und zu anzustrebenden Endqualifikationen möglich. Die Curriculumkonstrukteure werden nicht umhin kommen, Stellung zu beziehen. Wer für ein offenes Bildungssystem votiert, das es jedem ermöglichen soll, alle Abschlüsse des Schulsystems bei entsprechender Eignung und Neigung ansteuern zu können, wird das auch in der Konzeption der Curricula grundlegen müssen. Am Beispiel der Arbeitslehre läßt sich diese Problematik an der Berufswahlthematik verdeutlichen.

Erkennt man aus einem, dem vertikal gegliederten System verhafteten Verständnis von Schule der Hauptschule die Aufgabe zu, auf den unmittelbaren Wechsel in das Berufsleben vorzubereiten, wird eine sehr wesentliche Aufgabe der Arbeitslehre in der unmittelbaren Berufswahlvorbereitung liegen. Die Art und Weise, in der das geschehen soll, und die gewählten Themen können sehr deutlich und entlarvend den implizierten Bezug zwischen Schulform und Ebene des Beschäftigungssystems hervortreten lassen.

Ein Arbeitslehrecurriculum, das nicht von schulformspezifischen Endqualifikationen im herkömmlichen Sinne ausgeht, wird dagegen durch seine Lernzielvorgaben eine zu enge und einseitige und damit fixierende Berufswahlvorbereitung zu verhindern trachten. Ein solches Curriculum wird sich aber auch auf keinen Fall dieser Thematik ganz entziehen, weil aufgrund der Bedarfslage für jeden Schüler das Berufswahlproblem in mehr oder weniger verspürter Unmittelbarkeit aktuell wird und zu den Lebensaufgaben gehört, deren Kompliziertheit auf der einen Seite und deren Folge-

wirkungen auf der anderen Seite eine pädagogisch sinnvolle Vorbereitung ihrer Lösung erforderlich machen.

Die bildungspolitische Grundeinstellung, das Verständnis der Schulformen, ihrer Aufgaben und ihrer Anbindung an das Beschäftigungssystem bestimmen nicht nur die curriculare Ausgestaltung einzelner Themen und Lernfelder. Die Grundposition bestimmt darüber hinaus den gesamten didaktischen und auch methodischen Hintergrund, auf dem die Curriculumentwicklung sich vollzieht.

Das Entwickeln von Curricula in Form der Erarbeitung von Lehrplänen ist in den meisten Fällen eine von den Kultusbehörden vergebene Auftragsarbeit. Allein aus diesem Tatbestand können sich besondere Probleme und Schwierigkeiten ergeben, je nach der Präzision der Arbeitsvorgaben, der Flexibilität der Auftraggeber und ihrer Diskussionsbereitschaft. Auf der anderen Seite ist die Auswahl der Curriculumkonstrukteure und die Organisation der Planerstellung von nicht unerheblicher Bedeutung für das Endergebnis.

Es ist denkbar, daß bei eng gefaßten Aufgabenstellungen wie der Erarbeitung von Curricula für bestimmte Schulformen und Schultypen, bei den Curriculumkonstrukteuren das Gesamtfeld schulpädagogischer Diskussion aus dem Blickfeld gerät und - um es wieder am Beispiel der Arbeitslehre zu verdeutlichen - durch Vertreter der Hauptschule ein hauptschulbezogenes Curriculum entwickelt wird, das so sehr dem didaktischen Umfeld dieser Schulform in ihrer konkreten historischen Ausprägung Rechnung trägt, daß es für andere Schulformen ungeeignet ist. Dadurch würde aber das tradierte Schulsystem in Form didaktisch-curricularer Ausfüllung gestützt und verfestigt. Durchlässigkeit bliebe eine Leerformel. Genauso ist es denkbar, daß ein Curriculum entwickelt wird, das zwar auch auftragsgemäß in einer bestimmten Schulform, etwa der Hauptschule, einsetzbar ist, das aber aufgrund seiner Offenheit und seiner Intentionen nicht nur und ausschließlich in dieser Schul-

form verwendet werden kann, sondern darüber hinaus schulformübergreifende Akzente setzt und die Belange anderer Schulformen berücksichtigt. Nur unter solchen Bedingungen aber wäre eine Adaption von Arbeitslehrekonzeptionen durch andere Schulformen denkbar.

Als Folgerung aus den bisherigen Überlegungen darf festgehalten werden, daß die Curriculumentwicklung sich nicht unabhängig von der Stellung der Curriculumkonstrukteure zum Schulsystem vollziehen kann und daher dem Problemfeld 'Organisation der Curriculumarbeit' besondere Bedeutung zukommt.

3.2. Technik/Wirtschaft als Lernbereich im Wahlpflichtbereich eines durchlässigen Schulsystems (Sekundarstufe I)

3.2.1. Zur Frage von Sinn und Zweck des Wahlpflichtunterrichts in der Sekundarstufe I

In Überlegungen zur Schulreform wird immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, vom Prinzip eines ausschließlich starren, allgemeinverbindlichen Fächerkanons abzurücken und neben den für alle Schüler verbindlichen Fächern und Inhalten der einzelnen Schulformen und Schultypen ein Angebot von Wahlfächern vorzusehen.[117)] Auch Überlegungen zum Prinzip der Durchlässigkeit weisen, wie aufgezeigt, den Weg zu einem durch Wahlfächer differenzierten Unterrichtsangebot.

Konkrete Vorschläge für die Ausgestaltung eines Wahlpflichtbereiches in den Schulformen der Sekundarstufe I hat der Deutsche Bildungsrat in seinem Gutachten 'Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen' unterbreitet. Im Katalog der Wahlmöglichkeiten sind auch Fächer und Kurse mit ökonomischen und technisch-technologischen Inhalten vorgesehen.[118)] Da der Deutsche Ausschuß seine Vorstellungen nicht sehr ausführlich erläutert, fragt es sich, ob

und wieweit diese Vorschläge begründet werden können, auch wenn sie nicht unmittelbar auf eine bestimmte Schulform oder ein konkretes Organisationsmodell von Schule bezogen werden.

Vorstellungen und Vorschläge für die Einführung von Wahlmöglichkeiten in Form eines "fakultativen Unterrichts" (KERSCHENSTEINER) sind mit unterschiedlichen Argumenten gestützt worden. Sieht man es als wesentliche Aufgabe oder gar unverzichtbaren Bestandteil von Schule an, Bedürfnissen, Interessen, Begabungsschwerpunkten und Fähigkeiten der Schüler Rechnung zu tragen[119], dann ergibt sich als organisatorische Konsquenz aus diesem Standpunkt die Notwendigkeit, ein breites Spektrum von Wahlangeboten vorzusehen.

Für eine Berücksichtigung von Interessen, Neigungen, bereits ausgeprägten individuellen Fähigkeiten und persönlichen Präferenzen in der Schule werden unterschiedliche Gründe angeführt. So sieht KERSCHENSTEINER in dem Bemühen, alle Schüler in allen Fächern gleichmäßig fördern zu wollen, eine Kraftvergeudung für Schüler und Lehrer[120], die zu Entmutigung und Lähmung der Arbeitsfreude führen müsse. Aus dieser Sicht empfiehlt sich aus Gründen der Unterrichtsökonomie eine individuelle Schwerpunktbildung auf dem Wege der Wahldifferenzierung. Im Rahmen der Diskussionen um Effizienz und Legitimität des tradierten Schulwesens ist ferner darauf verwiesen worden, daß die Konstituierung von Wahlmöglichkeiten einen Beitrag zum Recht auf Selbstverwirklichung leiste[121] und "all denen Aufstiegsmöglichkeiten (eröffne), die bisher aufgrund mangelnder Motivation, fehlender schulischer Anregung oder fehlerhafter Ausleseentscheidung das formale Recht auf Bildung ... nicht in Anspruch nehmen konnten."[122] Der Ausweis von Wahlangeboten wird in diesem Zusammenhang als ein Ausdruck des Prinzips der Förderung angesehen, weil Förderung ein Berücksichtigen individueller Strukturen voraussetzt[123], Wahlangebote in der Schule aber den

individuellen Bedürfnissen entgegenkommen. Unter dem Aspekt der Förderung ist auch der Motivationsgewinn von Bedeutung, der als ein wesentliches Begründungsmoment in der Diskussion um die Konstituierung von Wahlbereichen genannt wird.[124] Der Chance, durch Wahlfächer Stärken auszubauen und Schwächen zu neutralisieren, wird eine persönlichkeitsprägende Wirkung zuerkannt. Über eine Steigerung von Erfolgsmöglichkeiten und der damit verbundenen Steigerung des Selbstwertgefühls erhofft man sich einen Gewinn auch für die allgemeine Lernmotivation.[125] Der These, Wahlmöglichkeiten würden durch ein Ansprechen von Interessen auf dem Wege verstärkter Motivation letztlich einen höheren Leistungsstandard bewirken, wird vielfach zugestimmt.[126]

Zugleich verbindet sich mit der Möglichkeit, an Interessen und Lernbedürfnissen des Schülers anzubinden die Hoffnung, durch Wahlmöglichkeiten dem bereits angesprochenen Problem der Schulmüdigkeit und des Überdrusses an der Schule entgegenwirken zu können.[127]

Erste Untersuchungen über das Wahlverhalten von Schülern haben die Annahme bestätigt, daß Neigung und Leistung tatsächlich als Wahldeterminanten eine wichtige Rolle spielen.[128]

Wahlangebote sollen aber nicht nur bereits vorhandene Präferenzen auffangen und ausbauen, sondern dem Schüler zugleich die Chance eröffnen, sich neue Bereiche zu erschließen und den Kreis der Neigungen und Interessen zu erweitern.[129] Darüber hinaus bieten sie der Schule die organisatorische Möglichkeit, die Vielfalt der Welt in umfassenderem Maße im Spektrum der Schulangebote zu repräsentieren[130] und dem Wachstum und der Vielfalt des Wissens Rechnung zu tragen.[131]

Über den Aspekt individuellen Nutzens hinaus wird dem Prinzip der Wahldifferenzierung ein besonderer gesellschaftlicher Wert zuerkannt. Wahlangebote in der Schule kommen - so wird argumentiert - auch den Interessen der Gesellschaft entgegen, weil auf diese Weise ein Beitrag zur Sicherung der für die Existenz der Gesellschaft notwendigen Spezialisierung und Ausbildung von Spezialisten geleistet werden kann.[132)]

Unter dem Aspekt abschlußbezogenen Lernens kommt den Wahlangeboten die Aufgabe zu, durch Schwerpunktbildung die Eröffnung individueller Schullaufbahnen zu ermöglichen.[133)] Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT empfiehlt, die Fächerwahl sowohl im Hinblick auf Fähigkeiten und Interessen als auch im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg nach dem Abschluß der Sekundarstufe I zu überlegen.[134)] Die Möglichkeit von Wahlangeboten schafft eine wesentliche Voraussetzung für die Herausbildung individueller Leistungsprofile als ein Moment der Individualisierung von Schule und Unterricht, wobei das Profil durch die Zusammensetzung der Fächer und die Art und Höhe der Leistungen in den einzelnen Fächern bestimmt wird.[135)]

Die Forderung nach Einrichtung von Wahlbereichen in der Schule hat auch im bildungspolitischen Bereich Resonanz gefunden.[136)] Allerdings wird es nicht zuletzt von bildungspolitischen Entscheidungen abhängen, ob eine Wahldifferenzierung intentionsgemäß Wirklichkeit werden kann. Als ein Hemmnis auf diesem Wege wird das Problem der Abschlußregelungen gesehen. Solange rechtswirksame Vereinbarungen die Wahlfreiheit materiell einengen und höher qualifizierende Schulabschlüsse von der Wahl bestimmter Fächerkombinationen wie der zweier Fremdsprachen abhängen, wird das Postulat der Individualisierung durch Wahlhandlungen nur schwer in Schulwirklichkeit übertragn werden können.[137)] Forderungen wie die, Wahlen nicht vom Abitur her zu denken[138)], verlieren bei unverändertem schulrechtlichen Rahmen ihren Realitätsbezug.

Von einer unterschiedlichen Abschlußrelevanz einzelner Wahlangebote leitet sich auch das Problem der Prestigewahlen[139] und der sozialen Selektion durch bestimmte Wahlentscheidungen ab[140], weil die Option für ein bestimmtes Wahlangebot den Erwerb möglicher Formalqualifikationen einengt oder erst ermöglicht. Das kann dazu führen, daß es zu Kollisionen zwischen Interessen und Neigungen auf der einen Seite und Abschlußaspirationen auf der anderen Seite kommt. Es sind unter einer solchen Prämisse Zwänge denkbar, gegen individuelle Interessen Fächer und Kurse "wählen" zu müssen, nur um ein angestrebtes Schulziel erreichen zu können.

Bildungspolitik gerät hier in einen Bereich, in dem kollektive und individuelle Wertschätzungen eine nicht zu übersehende Rolle spielen. Solange höhere Qualifikationen im Meinungsspiegel gesellschaftlicher und bildungspolitisch wichtiger Gruppen an das Primat des Fremdsprachenunterrichts gekoppelt werden und die philologisch orientierte Beherrschung mindestens zweier Fremdsprachen als conditio sine qua non für die Zuerkennung der Studierfähigkeit als der am höchsten bewerteten Endqualifikation des Schulwesens angesehen wird, bleibt wenig Spielraum für Wahldifferenzierungen und individuelle Profilbildung.

HAEBERLIN verweist mit Recht darauf, daß eine klare Formulierung von Leitideen und Maximen, die über dem Schulwesen stehen, Voraussetzung ist, um über das Differenzierungsbild in den Schulen der Zukunft klarere Vorstellungen entwickeln zu können.[141]

Solche Leitideen können aber nicht allein Ergebnis bildungspolitischer Setzungen sein, sie müssen vielmehr - sollen sie sich als tragfähig erweisen - Ergebnis einer umfassenderen Meinungs- und Willensbildung in Sachen Bildungswesen sein. Insoweit hängt es nicht zuletzt von den Abnehmern des Schulsystems und den Eltern- und Lehrereinstellungen zu Wahlkonzeptionen ab, ob es der Schule gelingt, ein umfassenderes Angebot gleichwertiger Wahlfächer

zu entwickeln und dabei dem Ziel von Wahlpflicht- und Wahlangeboten Rechnung zu tragen, das ROBINSOHN/THOMAS, bezogen auf schwedische und amerikanische Modelle, so formulieren: "Förderung aller nach ihren individuellen Fähigkeiten und eine möglichst starke Motivierung der Schüler, Aktivierung von Begabungspotential aus gesellschaftlich-ökonomischen Gründen, soziale Integration in einer demokratischen Gesellschaft."[142)]

Es besteht die Gefahr, daß der Sinn der Wahlmöglichkeiten in sein Gegenteil verkehrt wird, wenn zwischen den Wahlangeboten wertende Unterscheidungen getroffen werden und die einzelnen Wahlmöglichkeiten auch noch zu unterschiedlichen Berechtigungen führen. Wenn etwa Kurse und Wahlpflichtfächer mit technisch-technologischen oder ökonomischen Inhalten nicht die gleiche Berechtigung vermitteln wie andere Wahlangebote oder wenn die entsprechenden Kurse als Auffangbecken für solche Schüler fungieren, die im Sinne der Schule als wenig leistungsfähig und leistungsmotivierend angesehen werden, dann kann eine solche Situation negative Auswirkungen auf den gesamten Wahlpflichtbereich haben. Sie wird zugleich nachhaltig dem Bemühen schaden, die Schule im Bereich der Sekundarstufe I für die Lern- und Lebensbereiche der Technik und der Wirtschaft zu erschließen. Wahldifferenzierung darf nicht mit Niveaudifferenzierung verwechselt werden, und Wahlfächern kann nicht die Aufgabe zugeschlagen werden, Probleme der Kompensatorik zu lösen. Dies gilt es im Auge zu behalten, damit nicht unter dem Mantel einer Wahldifferenzierung Niveaudifferenzierung betrieben wird.

3.2.2. Zur Frage nach der Sinnhaftigkeit technisch-technologisch und ökonomisch orientierter Wahlangebote

Orientiert man sich an artikulierten Vorstellungen über Sinn und Zweck von Wahlpflichtangeboten in der Schule, dann sprechen verschiedene Gründe für eine Berücksichtigung technisch-technologischer und ökonomischer Lehrinhalte im Kanon der Wahlmöglichkeiten. So lassen sich aus der These, Schule solle individuelle Interessen und Neigungen berücksichtigen, Argumente für Wahlangebote mit technischen und ökonomischen Inhalten ableiten. Ein Interesse Jugendlicher im schulpflichtigen Alter an Fragen der Technik kann unterstellt werden, wie etwa aus dem großen Marktangebot an technischen Spielzeugen und technikorientierten Sachbüchern für Jugendliche zu schließen ist, zumal wenn man beachtet, daß Marktangebote oft Ergebnis intensiver Marktforschung sind. Es könnte für die Schule - nicht zuletzt unter motivationalen Gesichtspunkten - von Gewinn sein, sich dieses Interessengebietes in stärkerem Maße und damit über die einengenden Möglichkeiten des Pflichtbereichs hinaus zu versichern.

Entsprechendes gilt für den Bereich der Ökonomie. Es dürfte wenige in Schulfächern repräsentierte Lebensbereiche geben, zu denen Schüler so unvermittelten Zugang haben, die aber auch zugleich so erklärungsbedürftig sind wie der Lebensbereich der Wirtschaft. Wirtschaftsunterricht vermag - je nach Konzeption - auch aus Schülersicht "gewinnbringend" zu sein, weil er auf Fragen zur Bewältigung aktueller Situationen Antworten geben kann. Insoweit darf unterstellt werden, daß auch ein Wahlbereich "Wirtschaft" vorhandenen Interessen entgegenkommt. Die Argumentation trifft sich hier mit Begründungsargumenten für technik- und wirtschaftsbezogenen Unterricht insgesamt. Was als Begründungsargument für einen Lernbereich Technik/Wirtschaft im Pflichtkanon der Schule spricht, gilt auch für entsprechende Wahlmöglichkeiten. Insoweit kann hier auf eine Wiederholung von Argumenten verzichtet werden.

Wenn im Zusammenhang mit Wahlpflichtangeboten von Interessen die Rede ist, beziehen sich entsprechende Aussagen auf die Interessen der Schüler. Bei diesem Bezug wird auch das Hauptgewicht der Betrachtung liegen müssen. Nicht ganz vernachlässigt werden sollten aber dennoch die Interessen der Eltern und Lehrer.

Wie für jedes Fach gibt es auch Lehrer, deren Ausbildungsschwerpunkte und damit möglicherweise besonderen Interessen im Bereich des ökonomischen oder technischen Unterrichts liegen. Unterrichtsaufgaben, die den Lehrerinteressen besonders entgegenkommen, bergen zwar Gefahren, etwa daß persönliche Präferenzen im Unterricht dominieren und den Unterricht über Gebühr in seinen Inhalten bestimmen. Sie bieten aber auf der anderen Seite besondere Chancen für einen motivierenden, die Schüler ansprechenden Unterricht. Schule und Unterricht können, das sei als These gewagt, insgesamt an Attraktivität gewinnen, wenn Lehrer ihre besonderen Fach- und Sachkenntnisse und ein sachbezogenes Engagement einbringen können. Das gilt auch für Lehrer, die ihren Fachschwerpunkt im Bereich des Ökonomie- oder Technikunterrichts sehen. Es wäre nicht einzusehen, wenn in der Lehrerausbildung Wirtschaftswissenschaften, Technologie, technische Disziplinen und die zugeordneten Didaktiken studiert werden könnten, wie das in einigen Bundesländern der Fall ist, diese im Studium ausgebauten und für Schule und Unterricht verfügbar gemachten Interessenschwerpunkte aber nicht in größerem Umfang und das heißt hier: über das schmale Stundendeputat des Lernbereichs im Pflichtbereich hinaus in die Schule eingebracht werden könnten.

Auf die Frage, welche Bedeutung der Elterneinfluß auf Schullaufbahnentscheidungen innerhalb einer Schulform hat, ist noch keine schlüssige Antwort gefunden worden. Unterstellt man, daß vor allem Eltern, denen das Schulschicksal ihrer Kinder nicht gleichgültig ist, ein faktisches Mitsprache- und damit Mitentscheidungsrecht in Fragen der Schullaufbahnwahl ausüben, dann fragt sich,

auch elterlichen Interessen entgegenkommen könnte. Auch hier ist zunächst nur eine hypothetische Antwort möglich. Es dürfte Gruppen von Eltern geben, aus deren Sicht eine intensivere Beschäftigung ihrer Kinder mit fachlich abgesicherten Unterrichtsinhalten aus dem Bereich der Technik oder der Wirtschaft sinnvoll ist. Das gilt beispielsweise für Eltern, die von der Schule eine Zurüstung ihrer Kinder für Möglichkeiten des gesellschaftlichen Aufstiegs durch einen - an der eigenen Position gemessenen - bestimmten beruflichen Aufstieg erwarten oder in ihren Kindern bereits potentielle Nachfolger für die Übernahme von Führungsaufgaben im technischen oder wirtschaftlichen Bereich sehen. Inwieweit solche elterlichen Motivationen gerechtfertigt sind und inwieweit sie etwa mit dem Recht des Kindes auf individuelle Entfaltung kompatibel sind oder mit ihm kollidieren, ist eine hier nicht zu beantwortende Frage. Geht man von der Hypothese des Elterninteresses an Schullaufbahnentscheidungen aus, scheint eine Erwägung auch ihrer Interessen legitim zu sein.

Dem Wahlpflichtunterricht wird neben dem Ziel, bereits ausgebildete Interessen und Neigungen zu berücksichtigen, die Aufgabe zuerkannt, dem Schüler Möglichkeiten zu bieten, sich selbst neue Interessenbereiche zu erschließen. Ein Angebot technik- oder wirtschaftsorientierter Inhalte wäre in diesem Zusammenhang über den individuellen Wert einer Verbreiterung persönlicher Interessen hinaus unter dem Aspekt von besonderer Bedeutung, daß ein Industriestaat, dessen ökonomische Lebensfähigkeit in einem immer größeren Maße von "intelligenten Produkten" abhängt, einer großen Zahl technisch und ökonomisch interessierter und entsprechend befähigter Kräfte bedarf. Wenn auch die Frage wenig geklärt ist, in welchem Maße das Bildungssystem und seine Inhalte Grundlagen für die ökonomische Wohlfahrt eines Staates legen, so ist auf der anderen Seite offenkundig, daß ein breites Desinteresse an technischen und ökonomischen Fragestellungen und Problemen den Erfordernissen eines Industriestaates nicht Rechnung trägt.

Auch unter wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten wird es immer mehr erforderlich, daß auf allen Ebenen des Beschäftigungssystems eine breitere Schicht von Mitarbeitern mit wirtschaftlicher und technisch-technologischer Kompetenz verfügbar ist. Auf anderem Wege dürfte etwa der weitgespannte Rahmen 'Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten' nicht ausfüllbar sein.

Eine Berücksichtigung von Wahlangeboten mit technischen und ökonomischen Inhalten im Kanon der Wahlfächer ist ferner unter dem Aspekt abschlußbezogenen Lernens und der Herausbildung aussagefähiger Lern- und Abschlußprofile zu vertreten.

Unmittelbar gefordert und in vielen Bereichen wie den mathematisch-naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Lernfeldern bereits seit langem gehandhabt ist die Möglichkeit, durchgängige, aus der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II einmündende und dort fortführbare Laufbahnen einschlagen zu können. Genauso stringent, wie in den beiden genannten Bereichen Wahlangebote der Sekundarstufe I auch in der Sekundarstufe II fortgeführt und damit abschlußrelevant eingebracht werden können, genauso stringent müßten alle Wahlangebote durch die Schulstufen hindurch mit dem Ziel definierter und akzeptierter Qualifikationen verfolgt werden können. Auf diesem Wege ließe sich auch dem Postulat einer Nutzung produktiver Einseitigkeiten Rechnung tragen.[143)]

Folgt man dieser Überlegung läßt sich rückschließend folgern, daß wesentliche Lernbereiche der Sekundarstufe II ihre Entsprechung in der Sekundarstufe I haben müssen, weil nur unter dieser Bedingung ein an Lernbereichen orientiertes durchgängiges Lernen möglich ist. In der Sekundarstufe II sind aber sowohl im berufsbildenden als auch im so benannten allgemeinbildenden Schulwesen Pflicht- oder Wahlinhalte technisch-technologischer und ökonomischer Art abschlußrelevanter Unterrichtsgegenstand.

Die Möglichkeit durchgängiger Schullaufbahnen ist nicht nur unter pädagogischen Aspekten beispielsweise für die Vorbereitung und Hilfestellung bei Wahlentscheidungen hilfreich, sie bietet darüber hinaus auch in der bildungspolitischen Diskussion einsichtige Argumente.

Gleichrangig mit der Möglichkeit stringent in eine berufliche Tätigkeit oder ein Hochschulstudium einmündender Schullaufbahnen, muß die Alternative auf Komplementarität angelegter Laufbahnen gesehen werden. Soweit die Verzahnung von Bildungssystem, erwerbbaren Qualifikationen und Beschäftigungssystem das zuläßt, müssen Schullaufbahnen so angelegt werden können, daß sie in der Schulzeit eine Beschäftigung mit solchen Lernstoffen und Lerngebieten ermöglichen, die in einer späteren, der Berufsvorbereitung unmittelbar gewidmeten Phase nicht mehr möglich ist, obwohl Kenntnisse in den entsprechenden Lern- und damit Sachgebieten nützlich sind. Die Schullaufbahn würde in diesem Falle durch die Nutzung von Wahlangeboten die für das angestrebte Berufsziel unmittelbar erforderlichen Qualifikationen ergänzen und das Spektrum der erworbenen Qualifikationen über den für den angestrebten Beruf erforderlichen Minimalrahmen hinaus erweitern.

Es ist eine Frage der curricularen Gestaltung und besonders der Definition von Abschluß- und Eingangsqualifikationen und ihres Verhältnisses zueinander, inwieweit eine solche Strategie des auf mehr Breite angelegten Wissens möglich ist.

Schwierig wird eine Begründung für die Sinnhaftigkeit von Wahlfachkonzeptionen, wenn die Wahlangebote durch ihre Konstruktion weder einen eindeutigen Schullaufbahnbezug erkennen lassen noch eindeutige Zuordnungen zu Interessenbereichen erlauben. Dies könnte der Fall sein, wenn man ein Wahlfach Technik/Wirtschaft vorsieht, in dem die Schüler über mehrere Jahre parallel sowohl in einem eigenständigen Fach Wirtschaft als auch in einem eigenständig ausgeformten Fach Technik unterrichtet werden.

Es fragt sich, ob die Bereiche Wirtschaft und Technik so miteinander verwoben sind, daß sie als strukturiertes Ganzes Gegenstand persönlicher Interessenschwerpunkte zu sein vermögen und ob Unterricht im Fach Wirtschaft und im Fach Technik von seinen Strukturen her derart gleichgerichtet ist, daß auch ein gleichgerichtetes Schülerinteresse unterstellt werden kann. Untersuchungen liegen auch hier nicht vor. Jedoch darf etwa aufgrund von Berufswahlentscheidungen die Hypothese gewagt werden, daß in vielen Fällen die Interessen nicht gleichgelagert sind. Wer dem einen Bereich Neigungen entgegenbringt, kann möglicherweise dem anderen Bereich gegenüber Aversionen entwickelt haben. Eine Wahl aus Neigung ist kaum denkbar, wenn zwei in ihren Strukturen verschiedene, in ihren Methoden divergierende Lernbereiche zwangsweise gekoppelt werden.

Ein Wahlfach Technik/Wirtschaft als Koppelfach findet auch unter dem Aspekt eindeutig strukturierter Schullaufbahnen keine Stütze. Im berufsbildenden Schulwesen einschließlich der weiterführenden Vollzeitschulen verzweigen sich die Wege. Im KMK-Modell der gymnasialen Oberstufe sind die Lernbereiche Technik und Wirtschaft ebenfalls alternativ ausgewiesen.[144)] Technik/Wirtschaft als Koppelfach fände demnach keine Entsprechung in nachgeordneten Schulbereichen. Eine Trennung von Technik und Wirtschaft im Wahlpflichtbereich der Sekundarstufe I und ihre alternative Wahlmöglichkeit dagegen bietet die Chance einer direkten Fortführung begonnener Schullaufbahnen oder einer bewußten Profilbildung durch Komplementärwahlen. Zudem trägt sie eher dem Prinzip der Interessenbeachtung durch Wahlangebote Rechnung als eine Koppelung der Fächer.

3.2.3. Zur Frage der curricularen Ausgestaltung von Wahlangeboten mit technisch-technologischen und ökonomischen Inhalten

Im folgenden kann es nicht darum gehen, Curricula für einen Wahlpflichtunterricht in den Fächern Technik oder Wirtschaft zu entwickeln. Das ist eine umfassende eigenständige Aufgabe. Es soll hier lediglich versucht werden, einige Grundprobleme für die Curriculumentwicklung im Wahlpflichtbereich aufzuzeigen. Und selbst das gilt nur in eingeschränktem Maße. Denn die Betrachtungen sollen auf jenen curricularen Teilbereich innerhalb der Fächer Technik und Wirtschaft beschränkt bleiben, der als Zone schulformübergreifender Inhalte dem Prinzip der Durchlässigkeit Rechnung trägt. Außer Betrachtung bleiben demnach die schulformspezifischen Bereiche, soweit es um die Fächer Technik oder Wirtschaft im Kanon der Wahlangebote geht.

Unterstellt man, daß in der Sekundarstufe I Technik und Ökonomie sowohl verbindlich für alle Schüler im Pflichtunterricht als auch in Form von Fach- und Kursangeboten im Wahlpflichtbereich Unterrichtsgegenstand sind, ergibt sich für die Entwicklung von Curricula für den Wahlpflichtbereich ein Grundproblem. Auf der einen Seite kann Wirtschaftsunterricht als Wahlunterricht - entsprechendes gilt für den Unterricht im Wahlangebot Technik - nicht anderen didaktischen Leitmaximen unterworfen sein als der Pflichtunterricht im gleichen Fach. Denn die Schüler sind die gleichen, die angesprochene, in Unterricht abzubildende Realität und ihr Anforderungscharakter sind identisch und auch die allgemeinen Schulziele gelten sowohl für den Pflichtbereich als auch für den Wahlpflichtbereich. Auf der anderen Seite besteht jedoch die Notwendigkeit, Pflichtbereich und Wahlpflichtbereich von den Inhalten her auseinanderzurücken. In den Anfangszeiten des Gesamtschulversuchs Nordrhein-Westfalen hat es an einzelnen

Schulen Überlegungen gegeben, den Wahlpflichtbereich von seinen Inhalten her an den entsprechenden Unterricht im Pflichtbereich heranzurücken. Im Unterricht des Wahlpflichtbereichs sollte, so sahen es erste Überlegungen vor, vertieft und ergänzt werden, was im Unterricht des Pflichtbereichs grundgelegt worden war. Diese Konzeption erwies sich bei weitergehenden Überlegungen als nicht haltbar. So erzwangen bereits organisatorische Gründe ein Abrücken von dem Versuch, Wahlpflichtbereich und Pflichtbereich inhaltlich eng aneinander zu knüpfen.

Während etwa der Unterricht im Pflichtbereich in der Stammgruppe (Klasse) erteilt wird, werden im Wahlpflichtbereich Schüler verschiedener Stammgruppen (Klassen) in der gleichen Gruppe unterrichtet. Selbst wenn in allen Klassen das Fach tatsächlich mit einem gleichen Stundenvolumen unterrichtet würde, dürfte es schwierig sein, im Unterricht des Wahlpflichtbereichs auf den Unterricht im Pflichtbereich und die dort erarbeiteten Grundlagen abzuzielen, weil Unterricht in verschiedenen Klassen, möglicherweise durch verschiedene Lehrer erteilt, nicht gleichförmig verlaufen kann. In der Praxis ist darüber hinaus die Prämisse der tatsächlichen Unterrichtserteilung im gleichen Stundenumfang nur in seltenen Fällen zutreffend. Bei den Gesamtschulen kam erschwerend hinzu, daß der Unterricht im Semesterwechsel zwischen dem Fach Technik und dem Fach Wirtschaft erteilt wurde, so daß es nicht möglich war, auch nur ungefähre Zeitpunkte für die Behandlung bestimmter Thematiken im Unterricht des Pflichtbereichs festzulegen. Demnach gab es keine Bezugsgröße für einen Gleichlauf des Wahlpflichtunterrichts in Bezug zum Unterricht im Pflichtbereich.

Aber nicht nur organisatorische, sondern auch pädagogische Erwägungen lassen die Notwendigkeit einer konzeptionellen Trennung des Unterrichts im Fach Wirtschaft oder im Fach Technik des Pflichtbereichs von entsprechenden Wahlangeboten deutlich werden. Für ein solches Auseinanderrücken

spricht etwa die Motivationsproblematik. Ein Wiederaufgreifen und "Auswalzen" von Themen und Problemen kann leicht zu Motivationsverlusten bis hin zur Demotivation führen. Unterricht auf einer solchen Ausgangsbasis ist in der Gefahr, zur Erfolglosigkeit verurteilt zu sein. Das aber würde den berechtigten Interessen der Schüler an einer Schule, in der das Lernen Spaß machen soll, zuwiderlaufen. Es würde auch dem Anliegen nicht gerecht, Schüler im Sinne einer ersten Spezialisierung mit dem Lebens- und Lernbereich der Wirtschaft respektive der Technik näher vertraut zu machen, die letztendlich in Professionalität einmünden kann. Demotivierende Lernangebote würden zudem dem Sinn und Zweck von Wahlangeboten entgegenstehen, vorhandene Motivationen aufzufangen, zu verstärken und zur Grundlage von Lern- und Schulerfolgen zu machen.

Werden in einem Fach der Unterricht im Pflicht- und im Wahlpflichtbereich aufeinander bezogen, ist es nicht vermeidbar, daß auch der Unterricht im Wahlpflichtbereich Vorleistungen für die Besprechung entsprechender Themen im Pflichtunterricht erbringt. Sobald dies geschieht, entstehen - abgesehen von den motivationalen Problemen - Schwierigkeiten bei dem Bemühen, dem Prinzip der Chancengleichheit auch in innerschulischen Fragen Rechnung zu tragen. Die Vorleistungen kommen nur jenen Schülern zugute, die am Wahlpflichtunterricht in den Fächern Technik oder Wirtschaft teilnehmen. Schüler, die andere Wahlpflichtveranstaltungen besuchen, haben möglicherweise in einer für die Leistungsmessung wichtigen Phase des Pflichtunterrichts geringeres Vorwissen und geringere Methodenkenntnisse und haben es demnach schwerer, zu Unterrichtserfolgen zu gelangen.

Der Unterricht in den Fächern Wirtschaft und Technik des Pflichtbereichs kann sich allein aufgrund seiner stundenmäßigen Einengung nur mit sehr wenigen Themen und Problemen beschäftigen. Mit Hilfe didaktischer Kriterien müssen

nicht zuletzt aufgrund des einengenden Zeitrahmens Prioritäten gesetzt werden, so daß nur ein schmaler Ausschnitt der Lebens- und Lernbereiche Technik und Wirtschaft im Pflichtunterricht aufgezeigt werden kann. Geht man davon aus, daß Schülervoten für bestimmte Wahlangebote Ausdruck gegebener Interessen sind, dann ergibt sich die Notwendigkeit, den Unterricht im Wahlpflichtbereich so anzulegen, daß er selbst sehr unscharf umrissenen Interessen entgegenzukommen vermag. Konkret ließe sich dementsprechend die Forderung ableiten, der Unterricht im Wahlpflichtbereich müsse sowohl von den Inhalten als auch von den ihnen adäquaten Methoden her auf Breite angelegt sein, um einen Einblick in möglichst viele fachbezogene Thematiken, Sichtweisen und Problemstellungen aufzeigen und ein möglichst breites Spektrum der Fachproblematik anreißen zu können. Nur dann wird er auseinanderliegenden Interessen am Fach Rechnung tragen, Interessen schärfen und neue Interessen wecken können.

Ein weiteres Argument für unterschiedliche Ansätze im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht des gleichen Faches läßt sich aus der Problematik der Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung gewinnen, die beim gegenwärtigen Stand der Dinge im Bildungs- und Beschäftigungssystem für den Schüler eine sehr große Bedeutung hat. Es ist denkbar, daß Schüler Interesse an technischen oder ökonomischen Fragestellungen haben und eine dementsprechende Wahl treffen, daß sie aber Schwierigkeiten mit bestimmten Sachverhalten und fachspezifischen Methoden haben, wie sie im Pflichtbereich ausgewiesen sind. Bei einer inhaltlichen Angleichung würden die relativ schlechten Lernergebnisse, die im Pflichtbereich aufgrund seiner Inhalte und Strukturen erzielt werden, auch auf den Wahlpflichtbereich übertragen und dort mit höherem Gewicht in die Leistungsmessung eingehen. Bei einer inhaltlichen Verschiedenheit von Pflicht- und Wahlpflichtbereich kann dagegen aufgrund der anderen Inhalte die größere Streuungsbreite von Nutzen sein und zu einer insgesamt besseren

Leistungsbeurteilung führen. Allerdings muß bei dem Streben nach einem breiten inhaltlichen Spektrum darauf geachtet werden, daß ein Wahlpflichtangebot Technik oder Wirtschaft nicht der Gefahr erliegt, die bereits für die Arbeitslehre insgesamt aufgezeigt worden ist, der Gefahr, bislang unerledigte Aufgaben der Schule überwälzt zu bekommen.[145] Technisch-technologische und ökonomische Wahlpflichtangebote und ein entsprechender Pflichtunterricht dürfen nicht als Alibi dienen, die Schule in allen anderen Fächern und Lernbereichen von diesen Dimensionen der Welt abzuschließen.[146]

Die Auflistung dieser Aspekte zeigt bereits, daß die Curriculumkonstruktion für Technik- und Wirtschaftsunterricht im Wahlpflichtbereich vor besonderen Schwierigkeiten steht. Gelingt es jedoch, eine Lösung zu erreichen, dann dürfte damit ein wichtiger Beitrag zur Implementation technischer und ökonomischer Inhalte in die Sekundarstufe I geleistet sein.

IV. Der Lernbereich Technik/Wirtschaft und seine Zukunftsperspektiven

Die künftige Entwicklung des Schulwesens ist, wie bereits ausgeführt, nicht vorhersehbar. Geht der Trend zu einer Verfestigung des dreigegliederten Systems bei Modifikationen in den Einzelstrukturen, dann hat der Lernbereich Technik/Wirtschaft bereits einen festen Standort in Hauptschule und Gesamtschule.

Die tatsächliche Bedeutung dieses Lernbereichs für die Hauptschule kann möglicherweise noch wachsen, je nachdem welche Signalwirkung die Ankündigung des Landes Nordrhein-Westfalen hat, ein 10. Pflichtschuljahr einzuführen und je nachdem, wie dieses zusätzliche Schuljahr curricular ausgestaltet wird. Allerdings ist sehr deutlich davor gewarnt worden, das 10. Schuljahr einseitig zu einem Jahr der Berufsvorbereitung zu machen und damit die Stellung des Lernbereichs Arbeitslehre einseitig zu betonen.[1)]

Ob und in welchem Ausmaß technische und ökonomische Inhalte bei einer erneuten Festschreibung des dreigegliederten Schulwesens auch in der Realschule und der Mittelstufe des Gymnasiums Eingang in den Unterricht finden können, ist offen. Die Notwendigkeit eines entsprechenden Bemühens ist, wie beschrieben, in der Arbeitslehrediskussion vielfach belegt worden. Die Entwicklungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem stützen die Argumentation für eine Öffnung aller Schulformen für technisch-technologische und ökonomische Inhalte. Bildungspolitische Entwicklungen könnten dem jedoch entgegenstehen.[2)] Aber selbst wenn Realschule und Gymnasium ausschließlich den überkommenen Fächerkanon verteidigen und pflegen und sich einer Aufnahme ökonomischer und technisch-technologischer Inhalte widersetzen, hat die Arbeitslehre als Aufgabe der Hauptschule und der Gesamtschule eine Zukunft, sofern man eben davon ausgeht, daß Bildungspolitik sich verstärkt am tradierten Schulwesen in seiner jetzigen Ausprägung orientiert und dabei

Warnungen vor dem untauglichen Versuch einer einseitigen inhaltlichen Orientierung aller Schulformen am Gymnasium berücksichtigt.[3)]

Unterstellt man in der Bildungspolitik Wandlungstendenzen in Richtung auf eine Realisierung des Prinzips der Durchlässigkeit, kann das für die Arbeitslehre respektive den Lernbereich Technik/Wirtschaft Konsequenzen haben, die in ihrer Zukunftsbedeutung noch über die Sicherung des Lernbereichs im tradierten Schulwesen hinausgehen. Technik und Wirtschaft sind als Fächer begründbar, denen sowohl ein Platz im Pflichtbereich eines auf Durchlässigkeit hin strukturierten Systems zukommt als auch im Kanon der Wahlpflichtangebote. Was im tradierten System bislang Inhaltsbereich nur zweier Schulformen ist, wird im System durchlässiger Schulformen zur pädagogischen Aufgabe für alle Schulen. Insoweit lassen sich aus dem bildungspolitischen Umfeld keine Gefahren für eine Berücksichtigung der Bereiche Technik und Wirtschaft in der Schule ableiten, als daß erkennbare Entwicklungstendenzen zwangsläufig zu einer Ausklammerung eines entsprechenden Lernbereichs führen müßten. Im Gegenteil, die Notwendigkeiten sprechen für eine Ausweitung,und organisatorische Zwänge stehen dem nicht entgegen. Die Frage ist, ob es dem Lernbereich gelingt, im Rahmen der bereits gegebenen Möglichkeiten eine solche Attraktivität zu entwickeln, daß die Ansprüche auf stärkere Berücksichtigung auch glaubhaft vertreten werden können. Und hier lassen die Eingangs zitierten Krisensymptome Bedenken aufkommen. In Sachen Arbeitslehre scheint ein neuer Anlauf erforderlich zu sein, um den formal erreichten Stand halten und den Notwendigkeiten für einen Ausbau Rechnung tragen zu können.

Eine Grundvoraussetzung dafür dürfte sein, daß von zuständiger Seite die bildungspolitischen Intentionen insgesamt und die den Lernbereich Technik/Wirtschaft betreffenden Ziele im besonderen eindeutig beschrieben und festgeschrieben werden. Als zuständig muß in diesem Zusammenhang sowohl

die jeweilige Kultusbehörde als auch das Landesparlament gelten, weil die Legislative in zunehmendem Maße Ansprüche auf Mitbestimmung im inhaltlichen Bereich stellt. Erst wenn die Zielprojektion deutlich ist, können die erforderlichen Maßnahmen im Umfeld ergriffen werden. Dazu gehört die Schaffung des schulrechtlichen Rahmens im Bereich der Stundentafelgestaltung, der inneren Organisation aber auch der Ausformung der Schulbaurichtlinien und der Erstellung von Ausstattungsempfehlungen.

Unabdingbar ist ferner eine eindeutige und zweckdienliche Regelung in der Lehrerbildung. Will man ökonomische und technisch-technologische Grundbildung für alle Schüler, müssen sowohl technische Disziplinen als auch die Wirtschaftswissenschaft, verbunden mit ihren Didaktiken, Bestandteil der wissenschaftlichen und schulpraktischen Lehrerbildung sein.[4)] Das hat wiederum Auswirkungen auf die Hochschulen, bis hin zu Kapazitäts- und damit letztlich Finanzfragen. Ohne ein abgestimmtes Verhalten kann es dazu kommen, daß von der Lehrerbildung aus unterlaufen wird, was für die Schule als sinnvoll anerkannt ist. Zugleich verweist die Klage über unzureichend ausgebildete Lehrer auf die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen zur Lehrerweiterbildung.

Was für die Hauptschule aus aktuellen Erfahrungen ableitbar gilt, hat ein noch größeres Gewicht für die übrigen Schulformen. Eine Berücksichtigung technisch-technologischer und ökonomischer Unterrichtsinhalte in Realschulen und Gymnasien ist ohne eine umfassende Planung der Lehrerbildung nicht möglich. Der Sektor der Lehrerbildung muß nicht Engpaß sein, zumal dann nicht, wenn der ersten und zweiten Ausbildungsphase das Konzept einer schulstufenbezogenen Ausbildung zugrunde liegt und die Lehrerfortbildung schulrechtlich und institutionell abgesichert ist.

Einer besonderen Förderung bedarf ferner das Bemühen um eine curriculare Ausgestaltung des Lernbereichs. Geht man von der Bedeutsamkeit des Lernbereichs Technik/Wirtschaft aus, die sich nicht unbedingt aus dem Stundenanteil an der Gesamtunterrichtszeit ablesen läßt, dann erscheint es verwunderlich, warum dieser Lernbereich in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen keine besondere Unterstützung erfährt, obwohl die Schulpraxis zeigt, daß ohne besondere Hilfeleistung der Lernbereich ins Stolpern gerät. Da es beispielsweise aus vielerlei Gründen, nicht zuletzt mangels einer konzeptionellen Bundeseinheitlichkeit, an geeigneten Lehrmitteln fehlt, muß im Rahmen der Curriculumkonstruktion dafür Sorge getragen werden, daß neben der Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen zugleich Material für ihre zielgerichtete Umsetzung vorgelegt werden kann. Da dies schwerlich in Kommissionsarbeit geschehen kann, erscheint die institutionelle Absicherung entsprechender Arbeiten notwendiger Bestandteil einer umfassenderen Strategie zur Durchsetzung eines Lernbereichs Technik/Wirtschaft. Ein Beispiel dafür findet sich in Rheinland-Pfalz mit dem Regionalen Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach, in dem Arbeitsmaterialien für die Arbeitslehre, zugeschnitten auf die rheinland-pfälzische Arbeitslehrekonzeption, erstellt werden.[5)]

Die Exklusivität länderspezifischer Ansätze ist auf die Dauer nicht tragbar. Da aber in letzter Zeit vorgelegte Lehrpläne eine Annäherung der Konzeptionen in der Arbeitslehre deutlich werden lassen[6)], kann zumindest für die Zonen der Übereinstimmung ein Stimulus für ein bundeseinheitliches Bemühen von Nutzen sein. Eine zentrale Funktion könnte dabei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zukommen. Über die Vergabe von Forschungs- und Entwicklungsaufträgen könnte sie eine gewisse Steuerfunktion ausüben, wobei das Problem der Adaption der dabei gewonnenen Ergebnisse durch die Bundesländer nicht unüberwindbar ist, da die Länder im Rahmen der Kommission als Mitauftraggeber und Mitabnehmer der Ergebnisse tätig werden. Ob der Arbeitslehre als Ausdruck

des Bemühens, Schule und Unterricht technisch-technologischen und ökonomischen Inhalten zu erschließen durch die Wissenschaft, etwa durch die Allgemeine Didaktik entschieden geholfen werden kann, wie HENDRICKS es vorschlägt[7], erscheint solange fraglich, als nicht von bildungspolitischer Seite die Weichen gestellt sind. Hier für eine Einsicht in das Notwendige zu sorgen, ist nicht zuletzt Aufgabe der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik. Darüber hinaus aber lassen sich in der Frage, ob und inwieweit sich die Schule Fragen, Fakten und Problemen aus der Welt der Wirtschaft und der Technik öffnen solle, genug Verbündete finden, wie Verlautbarungen von Organisationen und Institutionen zeigen.[8] Es fragt sich, was aus diesem Potential gemacht wird. Ohne überzeugende Konzeption wird jedoch im bildungspolitischen Raum bei noch soviel Fürsprache wenig auszurichten sein. Solche Konzeptionen herauszuarbeiten, wird unumgängliche Aufgabe der Fachdidaktik sein, obwohl von kompetenter Seite darauf verwiesen wird, daß nach den langjährigen Versäumnissen auf diesem Gebiet die Fachdidaktiken lange Zeit benötigen, sich zu entwickeln.[9] Insoweit werden die Zukunftsperspektiven des Lernbereichs Technik/Wirtschaft von einem langfristigen Zusammenwirken vieler Kräfte abhängen, deren Bemühungen in der schulrechtlichen und inhaltlich-faktischen Absicherung des Lernbereichs einmünden müssen. Der Fachdidaktik kommt dabei eine Schlüsselrolle zu.

Zur Einleitung

1) Vgl. Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 32, Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1968, S. B16/4

2) Vgl. Senator für Schulwesen (Hrsg.): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Berlin, Neuwied 1968 (Nachdruck 1970) A V 21, B III a 21

3) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964, Stuttgart 1968 (Nachdruck 1. Aufl.), S. 41

4) Vgl. etwa Abel, Heinrich: Im Vorraum der Arbeitswelt, in: Berufspädagogische Zeitschrift, 9 (1960), Heft 2 - 3, S. 28
derselbe: Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966), H. 7, S. 617 - 629, S. 619

Hinweise auf die besondere Bedeutung Abels für die Propagierung des Gedankens einer Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt finden sich bei Hendricks, Wilfried: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland, Ravensburg 1975, S. 11 ff.

Vgl. ferner Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Gutachten und Empfehlungen
Folge 2: Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule vom 9. März 1957, S. 39
Folge 3: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens vom 14. Februar 1959, S. 28 f.
Folge 7/8: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964, S. 41 f.

ebenso: Riedel, Joh.: Der Jugendliche im Vorraum der Arbeitswelt, in: Die berufsbildende Schule 10 (1958), H. 8/9, S. 505 - 516, S. 506 ff.
(Allerdings ordnet Riedel diese Aufgaben dem berufsbildenden Schulwesen unter Verzicht auf eine Verlängerung der Volksschulzeit zu)

Stieger, Karl: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt, Stuttgart 1962, S. 7

Die Bemühungen um eine Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt gehen auch aus den Bemühungen um Betriebspraktika hervor. Vgl. dazu etwa: Praß, Wilhelm: Das Betriebspraktikum - ein Versuch und seine Rechtfertigung, in: Unsere Volksschule 10 (1960), Heft Oktober, S. 300 - 303 oder

Nitsch, Joachim: Betriebspraktikum im 9. Schuljahr der Volksschule, in: Unsere Volksschule 10 (1960), Heft Oktober, S. 295 - 299

5) Ausführliche Informationen zur Entwicklung der Arbeitslehre sind zu entnehmen:
Voelmy, Willi: Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1 - 12 (Länderberichte), Weinheim, Berlin, Basel 1970 und Voelmy/Mende/Weber: Arbeitslehre-Bilanz 72, Weinheim, Basel 1973
Vgl. auch Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre, 3. verbesserte und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 1974, S. 180 ff.
ebenso Wöppel, Julius: Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern - Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Neugebauer, Wilfried (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Wirtschaft I, München 1976, S. 109 - 127

6) Vgl. Ständige Konferenzen der Kultusminister (KMK): Empfehlungen zur Hauptschule, Beschluß der Kultusminister-Konferenz vom 3. Juli 1969, in: Ständige Konferenz der Kultusminister: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1971, Bonn, S. 152 - 154, S. 152 ff.

7) Vgl. etwa Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 155

8) Vgl. Weinbrenner, Peter: Zur Situation der politisch-ökonomischen Bildung in der Hauptschule, in: Materialien zur Politischen Bildung, Jahrgang 1974, Heft 4, S. 27 - 36, S. 35 f.

9) Vgl. Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre in Gefahr, in: Der Arbeitgeber, 28. Jg. (1976), Heft 9, S. 368;
vgl. ebenso Weinbrenner, Peter: a.a.O., S. 36;
vgl. auch Dinter, Horst: 5 Minuten vor zwölf - oder: Was von der Sache übrigblieb, in: Technik und Wirtschaft im Unterricht, 1. Jg. (1973), Heft 3, S. 44 - 45, S. 44 f.

10) Roth, Heinrich: Modelle für neue Schulen, in: Analysen und Modelle zur Schulreform, Neue Sammlung, 3. Sonderheft, hrsg. von Becker, Blochmann, Bolnow u.a., Göttingen 1966, S. 7 - 12, S. 8

11) Zum Problemfeld Bildungsberatung als Schullaufbahnberatung, vgl. Becker, Hellmut: Bildungsberatung, in: Schulmanagement, Heft 5, 1975, S. 8 f., S. 8
ebenso: Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 92
ebenso: Handbuch der Bildungsberatung, hrsg. von Kurt Heller, Bd. 1: Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland, Stuttgart 1975, S. 21

Zu I. Schulreform und Lernbereiche

1) Kerstiens, L.: Schulreform, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. IV, Freiburg 1971, S. 45 - 46, S. 45

2) Vgl. etwa Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, 14. Aufl., Heidelberg 1973. Der Aufbau dieses Werkes, das die "Verbindung zwischen Pädagogik und philosophischen Gedankenbewegungen" sichtbar machen will, läßt deutlich werden, daß die Institution Schule immer wieder neu überprüft worden ist und daß vielfach versucht worden ist, Schule den jeweiligen Erfordernissen anzupassen.

3) Vgl. Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 185

4) Vgl. denselben, a.a.O., S. 312, ebenso Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900 - 1932, Weinheim/Berlin/Basel 1969

   Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Aufl., Frankfurt 1949, S. 30 ff.

5) Vgl. Flitner, Wilhelm: Zur Einführung, in: Die deutsche Reformpädagogik, Bd. I. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung, hrsg. von W. Flitner und G. Kudritzki, Düsseldorf/München 1961, S. 9 - 36, S. 9

6) Vgl. denselben, a.a.O., ebenda ebenso Scheibe, Wolfgang: Reformpädagogik, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg/Basel/Wien 1971, S. 397 - 399, S. 397

7) Vgl. Lange, Max G.: Zur Soziologie der Schulreform, in: Schule und Erziehung, hrsg. von O.W. Haseloff, H. Stachowiak, Berlin 1960, S. 114 - 123, S. 122 f.

8) Die in der Öffentlichkeit vollzogene enge Anbindung des Begriffs "Schulreform" an das Bemühen um strukturelle Änderungen des Schulsystems erlaubten Setzungen wie diese: "Der Begriff 'Reform' steht ... allein für solche Änderungen, die vorsehen, das zu früher Schulwahl nötigende System der Dreigliedrigkeit zu einem vielfältigeren Komplex weniger festgelegter Bildungswege umzugestalten." Kuhlmann, Caspar: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966, Stuttgart 1970, S. 7, vgl. ebenso Robinsohn, Saul B.: Einführung, in: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, hrsg. von Robinsohn, Saul B. u.a., Bd. I, 2. Aufl., Stuttgart 1972, S. VII - XVI, S. VIII

9) Vgl. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, 2. durchgesehene Auflage, Neuwied 1970

10) Maier, Hans: Die wundersame Mär vom großen Plan, in: Die Bildungsreform - eine Bilanz, hrsg. von H. Becker, 1. Auflage, Stuttgart 1976, S. 43 - 52, S. 44

11) Beispiele für - teilweise sich sogar widersprechende - Inhalte, die mit dem Begriff der Bildungsreform in den letzten Jahren verbunden worden sind, finden sich bei Schorb, Alfons O.: Verwirklichung der Bildungsreform - ihre Voraussetzungen in Staat und Gesellschaft von heute, in: Bildungsreform - Bilanz und Prognose, Schriften zur Staats- und Gesellschaftspolitik, Bd. 10, Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 91 - 108, S. 95

12) Schorb, Alfons O., a.a.O., S. 93

13) Scheuerl, Hans: Schulreform, in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Walter Horney u.a., Bd. II, Gütersloh 1970, Sp. 941 - 943, Sp. 941

14) Vgl. Anweiler, Oskar: Entwicklungstendenzen europäischer Schulreformen, in: Bildung und Erziehung (1967), Heft 4, S. 242 - 251, S. 244

15) Vgl. Anweiler, Oskar, a.a.O., S. 245
vgl. auch Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Begabung und Lernen, Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, hrsg. von Heinrich Roth, 8. Auflage, Stuttgart 1972, S. 193 - 228, S. 244
Wenn diesem Vorschlag in der vorgelegten Schrift nicht gefolgt wird, so aus dem Grund, daß vornehmlich eine Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Fragestellungen beabsichtigt ist, wenn von Schulreform gesprochen wird, in der bildungspolitischen Diskussion der Begriff 'Schulreform' jedoch trotz aller Unschärfe als ein Schlüsselwort gilt.

16) Vgl. Klafki, Wolfgang: Schulreform, in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Groothoff/Stallmann, 4. Auflage, Stuttgart 1968 (1961), Sp. 861 - 862

17) Vgl. Klafki, Wolfgang: Schulreform, a.a.O., Sp. 861
vgl. auch Scheuerl, Hans: Schulreform, a.a.O., Sp. 942 und
Furck, Carl-Ludwig: Innere oder äußere Schulreform? in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 99 - 115, S. 113
ebenso Buhl, Walter: Schulreform - Daten, Fakten, Analysen. Eine soziologische Kritik zum Strukturplan des Bildungsrates, München 1971, S. 32

18) Vgl. Spranger, Eduard: Innere Schulreform, in: Pädagogische Perspektiven, 2. Aufl., Heidelberg 1952, S. 58 - 71, hier insbesondere S. 61
Dilthey, Wilhelm: Schulreformen und Schulstuben, in: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. W. Diltheys gesammelte Schriften, Bd. VI, Leipzig/Berlin 1924, S. 83 - 89, S. 85

19) Zum Problemfeld "Einheitsschule" vgl. Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung, a.a.O., S. 256 ff.
Blättner, Fritz: a.a.O., S. 313 f.

Ein Beispiel für organisatorische Konsequenzen des Einheitsschulgedankens findet sich bei Rein, Wilhelm: Die nationale Einheitsschule, 2. vermehrte Auflage, Leipzig 1918, S. 19 ff. sowie Tabelle 1 und 2 des Anhangs

20) Vgl. Scheuerl, Hans: Schulreform, a.a.O., Sp. 941
vgl. ferner Kuhlmann, Caspar: a.a.O., S. 154;
ebenso Sander/Rolff/Winkler: Die demokratische Leistungsschule, Auswahl Reihe B, Bd. 11/12, 3. Aufl., Hannover 1971, S. 98

21) Vgl. Klafki, Wolfgang: Schulreform, a.a.O., Sp 861

22) Furck, Carl-Ludwig, a.a.O., S. 99 f.

23) Vgl. Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 154,
ebenso Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 34

24) Vgl. Kerstiens, L.: a.a.O., S. 44

25) Vgl. Kramp, W.: Innere Schulreform, in: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, hrsg. von W. Horney u.a., Bd. II, Gütersloh 1970, Sp. 943 - 947, Sp. 944

26) Vgl. Heckhausen, Heinz: a.a.O., S. 224,
ebenso Anweiler, Oskar: a.a.O., S. 245

27) Vgl. Anweiler, Oskar: a.a.O., ebenda

28) Vgl. Heckhausen, Heinz: a.a.O., S. 224

29) Vgl. Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, in: Die Bildungsreform - eine Bilanz, von H. Becker u.a., Stuttgart 1976, S. 9 - 41, S. 12 f.,
ebenso Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 18

30) Vgl. Lange, Max G.: Traditionalismus und Reformismus als Gestaltungsmächte der Schule, in: Schule und Erziehung, hrsg. von O.W. Haseloff und H. Stachowiak, Berlin 1960, S. 76 - 85, S. 79

31) Vgl. Rolff, Hans G.: Bildungsplanung als rollende Reform, Frankfurt 1970, S. 167 f.

32) Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 32

33) Vgl. Heckhausen, Heinz: a.a.O., S. 222,
ebenso Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, a.a.O., S. 40

34) Eine ausführliche Darstellung des Implikationszusammenhangs 'Schulreform und Gesellschaft' findet sich bei Kuhlmann, Caspar, a.a.O.,
ebenso bei Bühl, Walter: Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968, S. 13 - 81

35) Vgl. Krings, Hermann: Neues Lernen. Fragen der Pädagogen und Aufgaben der Bildungspolitiker, München 1972, S. 34,
ebenso Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 170,
Lange, Max G.: Traditionalismus und Reformismus als Gestaltungsmächte der Schule, a.a.O., S. 78

36) Vgl. Bokelmann, Hans: Konflikte zwischen Pädagogik und Bildungspolitik, in: Bildungsplanung und Bildungspolitik, hrsg. von A.O. Schorb, Frankfurt 1972, S. 148 - 157, S. 152

37) Ein grundlegender Aufriß des Problemzusammenhanges Schule - Gesellschaft findet sich bei Lemberg, Eugen: Die Schule als gesellschaftliche Institution, in: Lemberg u.a.: Schule und Gesellschaft, Darmstadt 1971, S. 1 - 26

38) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission 30./31.1.1969, 2. Aufl., Stuttgart 1970, S. 33,
ebenso Rolff, Hans G.: Bildungsplanung als rollende Reform, Frankfurt-Berlin-München 1970, S. 167

39) Vgl. Röhrs, Hermann: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962, S. 17

40) Vgl. Anweiler, Oskar: a.a.O., S. 245

41) Rolff, Hans G.: Bildungsplanung als rollende Reform, a.a.O., S. 168 f.
vgl. Rolff/ Klemm/ Hansen: Die Stufenschule, Stuttgart 1974, S. 247,
ebenso Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen, a.a.O., S. 33

42) Vgl. Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 62

43) Vgl. etwa Hamm-Brücher, Hildegard: Unfähig zur Reform? Kritik und Initiativen zur Bildungspolitik, München 1972, S. 85
vgl. ebenso Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, a.a.O., S. 12 f.
Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 18

44) Vgl. Bühl, Walter: ebenda, S. 33

45) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, Stuttgart 1964, S. 41 ff.

46) Den hohen Anspruch dieser Reform hat beispielsweise PLATTE herausgestellt. Vgl. Platte, Hans K.: Die für "Wirtschafts- und Arbeitslehre" bestimmenden Einflüsse, in: Schule in der Gesellschaft. Zur Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen, hrsg. von R. Kochnitzke, Bochum 1974, S. 25

47) Auf den Stellenwert dieses Prinzips in der aktuellen Reformdiskussion wird im folgenden ausführlicher eingegangen. S. S. ff.

48) Vgl. etwa Evers, Carl-Heinz: Schul- und Bildungspolitik im kommenden Jahrzehnt, a.a.O., S. 6
Jagenlauf/Siebert: Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule, Frankfurt/Berlin/München 1971, S. 8

49) Vgl. beispielsweise den Titel der Streitschrift: Reform der Reform von H. Brücher und F. Edding, Köln 1973

50) Als Ebenen der Reformdiskussion wird sowohl die Auseinandersetzung in der pädagogischen Fachliteratur als auch in der Bildungspolitik gesehen.

51) Vgl. Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, a.a.O., S. 13

52) Vgl. Heller, Kurt: Aktivierung der Bildungsreserven, Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie, Neue Folge, hrsg. von F. Süllwold und F. Weiner, Bd. 1, Bern 1970, S. 17

53) Vgl. Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, a.a.O., S. 13

54) Vgl. Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 21

55) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 3, Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens, a.a.O., S. 26

56) Vgl. denselben, ebenda

57) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964, Stuttgart 1964

58) Vgl. denselben, ebenda, S. 21

59) Vgl. denselben, ebenda, S. 13

60) Vgl. denselben, ebenda, S. 26 ff.

61) Vgl. Stratmann, Karlwilhelm: Hauptschule und Arbeitslehre, Ratingen 1968, S. 39

62) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen zum Ausbau der Hauptschule, a.a.O., S. 21

63) Dementsprechend nimmt beispielsweise in der Diskussion um die integrierte Gesamtschule die Frage der Inhalte einen ebenso großen Raum wie die Frage des Schulaufbaus und der Binnenorganisation ein. Vgl. etwa Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, in: Klafki/Rang/Röhrs: Integrierte Gesamtschule und Comprehensiv School. Motive, Aspekte, Diagnose, 2. verbesserte und erweiterte Auflage, Braunschweig 1972, S. 101 - 203 und die dort angegebene Literatur

64) Vgl. Furck, Carl-Ludwig, a.a.O., S. 112

65) Vgl. Unger, Jutta: Curriculum - Auf dem Weg zu einem neuen Bildungssystem, in: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Bildungsfragen der Gegenwart - Kritiken, Modelle, Alternativen, Frankfurt 1974, S. 216 - 227, S. 216

66) Titel von Publikationen wie

- Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1969;
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schulreform durch Curriculumrevision, Stuttgart 1972;
- Bobusch/Kopp: Schulreform als Revision der Lehrpläne, München 1971,

lassen die Denkrichtung dieser Reformvariante deutlich werden.

67) Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, 2. durchgesehene Auflage, Neuwied 1970, S. 10

68) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 60

69) Vgl. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform, a.a.O., S. 44

70) Als Beispiel dafür kann die Auseinandersetzung um die Hessischen Rahmenlehrpläne in den Jahren 1975/ 1976 dienen. Curriculare Konzeptionen für einzelne Fächer führten zu landesweiten und die Landesgrenzen überschreitenden Diskussionen um Sinn und Ziel von Schule und Unterricht.

71) Vgl. Roth, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? in: Die Deutsche Schule, 60 (1968), H. 2, S. 69 - 76
Das gleiche Problem war von Roth bereits Jahre vorher angesprochen worden. Vgl. dazu noch
Roth, Heinrich: Modelle für neue Schulen, in: Neue Sammlung: Analysen und Modelle zur Schulreform, 3. Sonderheft, hrsg. von Becker u.a., Göttingen 1966, S. 7 - 12

72) Vgl. Roth, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, a.a.O., S. 69

73) Vgl. denselben, ebenda, S.

74) Vgl. Bobusch, Otmar/ Kopp, Ferdinand: a.a.O., S. 11

75) Abgesehen von dem noch ausführlicher zu besprechendem Bemühen, die Lebensbereiche der Technik und Wirtschaft für die Schule zu erschließen, mag ein Beispiel dafür die Forderung nach Einführung eines Faches "Erziehungslehre" für alle allgemeinbildenden Schulen sein.
Vgl. Kotte, Barbara: Das Kind von 0 bis 5. Erziehungslehre - ein Projekt des Kinderschutzbundes, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 83 vom 9. April 1977

76) Vgl. Knab, Doris: Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrages der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Reform von Bildungsplänen Grundlagen und Möglichkeiten, Frankfurt 1969, S. 26 - 40, S. 33

77) Vgl. Robinsohn, Saul, B.: Schulreform, a.a.O.,S. 48

78) Vgl. denselben, ebenda, S. 46

79) Vgl. etwa Kaiser/Kaminski: Probleme eines neuen Schulfaches - Entwicklungslinien von der Arbeitslehre zum Fach "Wirtschaft und Politik", in: Hauptschule in der Diskussion, hrsg. von Beckmann/Jens/ Sawallisch, Braunschweig 1977, S. 192 - 210, S. 199

80) In Nordrhein-Westfalen wurden beispielsweise die Lehrpläne für die Hauptschule in Kommissionsarbeit, die Gesamtschulpläne dagegen in einer institutsähnlichen Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW mit Sitz in Dortmund erarbeitet.

81) Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 7/2744 vom 21.5.1973, S. 6

82) Dieser Punkt ist ein Beispiel dafür, daß die curriculare Neugestaltung der Schule nicht ohne Rückwirkungen auf die Lehrerausbildung bleiben kann und daß die Lehrerausbildung ein wesentlicher Faktor für die Realisierung curricularer Reformen ist.

83) Vgl. Kaiser/Kaminski: a.a.O., S. 210

Zu II. Abschn. 1 Volksschulreform und Arbeitswelt

1) Zu den historischen Wurzeln der vorberuflichen Erziehung vgl. Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 15 ff.

2) Vgl. Direktive Nr. 54 der Alliierten Kontrollbehörde in Deutschland vom 25. Juni 1947, wiedergegebenen in: Froese/von Blumenthal: Bildungspolitik und Bildungsreform - Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, München 1969, S. 102 f.
Eine ausführlichere Darstellung der Positionen der Alliierten findet sich bei Hearnden, Arthur: Bildungspolitik in der BRD und der DDR, Düsseldorf 1973, S. 16 ff.

3) Einen genaueren Einblick in schulpolitische Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland gibt die Untersuchung von Arthur Hearnden, a.a.O.
Vgl. auch Hoffmann, Michael: Gesellschaftliche Bedingungen und Motive der Schulentwicklung nach 1945, in: Franz, Udo und Hoffmann, Michael (Hrsg.): Hauptschule, Erfahrungen - Prozesse - Bilanz, Kronberg 1975, S. 13 - 42

4) Vgl. Blättner, Fritz, a.a.O., S. 320

5) § 1 Satzung des Ausschusses, wiedergegeben in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe, hrsg. von Bohnenkamp/Dirks/Knab, Stuttgart 1966, S. 966 f., S. 966

6) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 2, Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule vom 9. März 1957, Stuttgart, (Nachdruck) 1964, S. 38

7) Vgl. denselben, a.a.O., S. 32 f.
Der Deutsche Ausschuß stellte in diesem Zusammenhang Begründungsargumente vor, die bereits Ende der 20er Jahre in einem Gutachten von Kerschensteiner, Spranger u.a. in einem Gutachten über ein neuntes Schuljahr formuliert worden waren. Vgl. Das neunte Schuljahr, Gutachten über die Erweiterung der Schulpflicht von G. Kerschensteiner, Ed. Spranger, u.a., zit. in Möller, Hugo: Einführung, in: Die Hauptschule, Aufgabe und Probleme, hrsg. von Hugo Möller, Frankfurt 1972, S. 1 - 28, S. 4

8) Vgl. Deutscher Ausschuß, a.a.O., S. 33

9) Vgl. denselben, ebenda, S. 34

10) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, Folge 1, Empfehlung zum neunten Schuljahr vom 15. Februar 1954, Stuttgart (Nachdruck) 1967, S. 26

11) Das Hamburger Abkommen der Kultusministerkonferenz von 1964 verpflichtete alle Länder zu einer Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre. Zu diesem Zeitpunkt war das neunte Pflichtschuljahr erst in fünf Bundesländern eingeführt (vgl. Hearnden, Arthur: Bildungspolitik in der BRD und DDR, Düsseldorf 1973, S. 144). Als letztes Bundesland führte Bayern 1969 die neunjährige Volksschulpflicht ein.

12) Vgl. Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum neunten Schuljahr, a.a.O., S. 26
vgl. ebenso denselben, Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule, a.a.O., S. 33

13) Vgl. Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule, a.a.O., S. 34

14) Vgl. denselben, ebenda, S. 39

15) Vgl. Meya, Heinrich: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule, Essen 1962, S. 9; ebenso: Schultze, Walter: Die Aufgaben der Volksschuloberstufe in unserer technischen Welt, in: Unsere Volksschule 13 (1962/63), H. 6, S. 81 - 88, S. 85
Calderoin, August: Arbeitgeber - Arbeitnehmer. Ein notwendiges Thema im 8. Schuljahr, in: Unsere Volksschule 12 (1961), H. 1, S. 480 - 482, S. 480 f.
Muth, Jacob: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, Essen 1961, S. 10
Beckmann, Martin: Gedanken zur Neuordnung der Schule, in: Lebendige Schule 12 (1957), H. 1, S. 2 - 9, S. 4

16) Vgl. Krüger, Alfred: Wirtschaftskunde in den allgemeinbildenden Schulen, in: Die Deutsche Schule 55 (1963), H. 6, S. 304 - 316, S. 304

17) Vgl. etwa Meya, Heinrich, a.a.O., S. 16 ff.
Auffallend ist, daß allerdings in Krisen der Wirtschaft diese Notwendigkeit nicht in gleicher Weise gesehen wurde. Vgl. dazu Dietrich, Theodor: Programmatische Vorschläge von Industriellen zur Schulreform, in: Lebendige Schule 13 (1958), H. 4, S. 191 - 196
Auch in der Diskussion der Pädagogen war die These von der Notwendigkeit einer Öffnung der Schule für Aufgaben der Vorbereitung auf das Leben in Wirtschaft und Beruf nicht unumstritten, wie Äußerungen von Th. BALLAUF zeigen. Vgl. Ballauf, Theodor: Zum Problem der Schulbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961), S. 135 - 152, S. 148

18) Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule, a.a.O., S. 39

19) Vgl. denselben, ebenda

20) Vgl. denselben, ebenda

21) Vgl. denselben, ebenda

22) Vgl. Voelmy, Willi: Die Hinführung der Schüler zur Berufs- und Arbeitswelt in der Volksschuloberstufe, 4. Auflage, Weinheim 1967, S. 13 ff.

23) Vgl. Voelmy, Willi: a.a.O., S. 158

24) Vgl. denselben, a.a.O., S. 155

25) Vgl. etwa Meya, Heinrich: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule, a.a.O., S. 21 ff.

26) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, a.a.O., S. 17, S. 26 ff.

27) derselbe, Rahmenplan, a.a.O., S. 2

28) Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, a.a.O.

29) Vgl. Deutscher Ausschuß, Rahmenplan, a.a.O., S. 16 f.

30) Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, a.a.O., S. 12

31) Vgl. denselben, ebenda, S. 21

32) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S. 48

33) Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32 der Schriftenreihe des Kultusministers, Ratingen 1968

34) Eine ausführliche Darstellung der Arbeitslehrekonzeption des Deutschen Ausschusses und ihrer Entstehungsgeschichte findet sich bei Hendricks, Wilfried: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland, Theorien - Modelle - Tendenzen, Ravensburg 1975, S. 8 ff.

35) Vgl. etwa Groothoff, Hans-Hermann: Zur schulpädagogisch-didaktischen Problematik der Arbeitslehre, in: Stratmann, Karlwilhelm: Hauptschule und Arbeitslehre, Essen 1962, S. 13 - 36, S. 29
vgl. ebenso Wiemann, Günter: Die Arbeitslehre in der Hauptschule, in: Möller, Hugo (Hrsg.): Die Hauptschule, Aufgaben und Probleme, Frankfurt 1972, S. 101 - 120, S. 102 f.

36) Vgl. Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, a.a.O., S. 43

37) Vgl. denselben, ebenda

38) Vgl. Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 149 ff.
vgl. auch Abel, Heinrich: Berufsvorbereitung, a.a.O., S. 626

39) Vgl. Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 142

40) Empfehlungen zur Hauptschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Juli 1969, in: Ständige Konferenz der Kultusminister: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1971, Bonn 1971, S. 152 - 154, S. 152 f.

41) Vgl. Deutscher Industrie- und Handelstag: Pläne, Modelle und Versuche. Von der Schule zum Beruf, Überlegungen der Wirtschaft, Bonn 1968, S. 15 f.

42) Vgl. Krause, Erwin: Zur Problematik der gegenwärtigen pädagogischen Situation, in: Die berufsbildende Schule 18 (1966), H. 5, S. 341 - 347, S. 344

43) Vgl. Deutscher Industrie- und Handelstag, a.a.O., S. 16
vgl. auch Hüfner, Adam: Die schulpolitische Situation aus der Sicht der Wirtschaft, in: Nachrichten der Industrie- und Handelskammer Darmstadt 1966/6. Wiedergegeben in: Tollkötter, Bernhard: Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion, Weinheim 1967, S. 115

44) Vgl. Arlt, Fritz: Bemerkungen zur Arbeitslehre aus der Sicht der Wirtschaft, in: Arbeitslehre - Standpunkte und Meinungen, Hannover 1967, S. 45 - 49, S. 47

45) Vgl. Ballauf, Theodor: Schule der Zukunft, 3. erweiterte Auflage, Bochum 1968, S. 16 ff.

46) Vgl. Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, a.a.O., S. 21, S. 41

47) Eine zusammenfassende Darstellung der grundlegenden Diskussionen um die Notwendigkeit einer zeitgemäßen Schulreform und der Rolle der Arbeitslehre in ihr findet sich bei Stratmann, Karlwilhelm: Gutachten zur Arbeitslehre, in: Stratmann, Karlwilhelm: Hauptschule und Arbeitslehre, Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Konzept, Düsseldorf 1968, S. 37 - 158, hier vor allem S. 37 ff.

48) Vgl. Tilders, Theo: Bemerkungen zur Arbeitslehre aus der Sicht des DGB, in: Arbeitslehre - Standpunkte und Meinungen, Hannover 1967, S. 56 - 59
vgl. auch Reuter, Ernst: Arbeitslehre - Stichworte, Entwicklungen, Kontroversen, in: DGB, Beiträge zur Diskussion um die Arbeitslehre, Heft 9/73 der Reihe Berufliche Bildung, S. 155 - 163, S. 156

49) Vgl. Voelmy, Willi: Arbeitslehre - Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland, Heft 3: Bayern, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 42
vgl. ferner Voelmy, Willi: Arbeitslehre - Unterricht in den Hauptschulen, Heft 9: Nordrhein-Westfalen, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 90
vgl. ebenso Voelmy, Willi: Arbeitslehre - Unterricht in den Hauptschulen, Heft 8: Niedersachsen, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 86

50) Vgl. Voelmy, Willi: Arbeitslehre - Unterricht in den Hauptschulen, Heft 8: Niedersachsen, a.a.O., S. 78

51) Vgl. Voelmy, Willi: Arbeitslehre - Unterricht in den Hauptschulen, Heft 10: Rheinland-Pfalz, a.a.O., S. 89 f.
Heft 12: Schleswig-Holstein, a.a.O., S. 8
Heft 2: Baden-Württemberg, a.a.O., S. 51

52) Vgl. Voelmy, Willi: Arbeitslehre - Unterricht in den Hauptschulen, Heft 12, Schleswig-Holstein, a.a.O., S. 7

53) Einen Überblick über Lehrplanentwicklung und Planungstendenzen in den Ländern findet sich bei Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 180 ff., ebenso bei Wöppel, Julius: Arbeitslehre in einzelnen Bundesländern - Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Wirtschaft I, Unterricht in Wirtschaftslehre, hrsg. von W. Neugebauer, München 1976, S. 109 - 127

54) Vgl. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Teil I, Sondernummer 5, ausgegeben in München am 4. Juni 1976, S. 103 ff.

55) Vgl. Hampel, Gustav: Zur Neustrukturierung der Arbeitslehre in Schleswig-Holstein, in: Die Arbeitslehre 5 (1974), H. 3, S. 97 - 103, S. 97

56) Vgl. Franz/Meya: Arbeitslehre im Unterricht der Hauptschule, 3. Auflage, Bochum 1971 (1968), S. 40
vgl. auch Blankertz, Herwig: Arbeitslehre in der Diskussion, in: Blankertz, Herwig: Arbeitslehre in der Hauptschule, 3. erweiterte Auflage, Essen 1969, S. 9 - 22, S. 21

57) Vgl. Franz/Meya, a.a.O., S. 41
ebenso Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule, a.a.O., S. 39

58) Vgl. etwa die entsprechenden Ausführungen in den Länderberichten der Reihe Arbeitslehre - Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland von W. Voelmy oder den Tagungsbericht des Landesinstituts für Schulpädagogische Bildung: Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt in der Hauptschule, Einführung in die Wirtschaftslehre, Düsseldorf 1969

59) In Nordrhein-Westfalen beispielsweise wurde Lehrerfortbildung vor allem auf dem Wege punktueller Maßnahmen wie Arbeitskreise oder Tagungen betrieben. Der durch diese Organisationsform gegebene Rahmen ist sehr eng. Grenzen der Lehrerfortbildung finden sich darüber hinaus in der allgemeinen Fortbildungsbereitschaft der Lehrer und der Verweigerungsbereitschaft gegenüber wirtschaftsbezogener Fortbildung im besonderen.
Vgl. dazu die Untersuchung von Platte, Hans K.: Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Materialband, Ratingen/Düsseldorf/Kastellaun 1974, S. 16 ff., S. 35 ff.

60) Vgl. dazu Platte, Hans K.: "Wirtschafts- und Arbeitslehre" im Urteil der Lehrer, in: Dortmunder Hefte 2, (1971, H. 2, S. 61 - 63, S. 61 f.

61) Vgl. Ebel, Heinrich: Zur Lage der Arbeitslehre an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Bd. III Arbeitslehre, Heft 31 c der Schriftenreihe: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe des Kultusministers, Wuppertal 1972, S. 9 - 13, S. 12

62) Vgl. Schulte, Rainer: Wirtschaftslehre an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Zur Lage der Arbeitslehre an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 65 - 138, S. 73 f.

63) Hinweise auf Lehr- und Lernmittel für den Bereich der Wirtschaftslehre finden sich etwa bei Hüttner, Manfred: "Arbeitslehre" als "Wirtschaftslehre", Wuppertal 1970, S. 136 ff.
Eine umfassende Auflistung von Arbeitsheften, Lehrbüchern, Schülerarbeitsmaterialien, Lern- und Unterrichtsspielen enthält das Heft Nr. 12 der Informationen Technik/Wirtschaft, zusammengestellt von H.-D. Ernst, hrsg. von der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW an der PH Ruhr, Abtlg. Dortmund, Sektion Technik/Wirtschaft, Sektionsleiter Hans K. Platte, Dortmund 1974

64) Vgl. dazu die Einzelbeiträge zu den Fächern Technisches Werken, Wirtschaftslehre, Hauswirtschaft, in: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Bd. III Arbeitslehre, a.a.O.

65) Schietzel, Carl: Arbeitslehre - Versuch einer Zwischenbilanz, in: Kaiser/Kielich: Theorie und Praxis der Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1971, S. 79 - 86, S. 86

Zu II. Abschn. 2: Diskussion um die dreigegliederte Schule

1) Bereits der Deutsche Ausschuß hatte 1959 in seinem Rahmenplan von "Belastungen des bestehenden Schulsystems" gesprochen (Rahmenplan, a.a.O., S. 8). Jedoch war die von ihm initiierte Diskussion schnell wieder verebbt. (Vgl. Picht, Georg: Probleme der Schulreform, in: Theorie der Schule, hrsg. v. Herrmann Röhrs, Frankfrut 1968, S. 291 - 313, S. 291) Ein besonderes Echo fanden Mitte der 60er Jahre dann Schriften wie Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965 (zuvor bereits 1964 als Artikelserie in CHRIST und WELT veröffentlicht) oder Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, Die Zeit-Bücher, 1965. Selbst in Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates wurden "Funktionsmängel im bestehenden Bildungssystem" eingeräumt (Vgl. Erdmann, Karl-Dietrich: Vorwort, in: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart 1969, S. 9)

2) Vgl. Scheuerl, Hans: Die Gliederung des deutschen Schulwesens, Bd. 2 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1968, S. 7 f.

   Vgl. ebenso Schäfer, Hans-Peter: Bundesrepublik Deutschland - Organisation und Aufbau des Bildungswesens -, in: Anweiler u.a.: Europäische Bildungssysteme zwischen Tradition und Fortschritt, Mülheim 1971, S. 29 - 48, S. 32

3) Vgl. Eckes, Konrad: Schule zwischen Auslese und Fördern - Das Problem des Übergangs zu den weiterführenden Schulen in pädagogischer Sicht -, Bad Heilbrunn 1971, S. 64

4) Vgl. Art. 30,70 GG und ihre Kommentierung etwa bei Leibholz/Rink: GG, 5. Auflage, Köln 1975, S. 599, S. 691

5) Vgl. etwa Hamm-Brücher, Hildegard: Unfähig zur Reform? a.a.O., S. 18 ff.

6) Ein Aufriß des Schulsystems unter Einschluß einer Beschreibung der Schulformen und ihrer typenmäßigen Ausprägung findet sich bei: Scheuerl, Hans, a.a.O., S. 14 ff. Vgl. auch Kuhlmann, Caspar: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik 1946 - 1966. Die Differenzierung der Bildungswege der westdeutschen Schulpolitik. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, hrsg. vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Stuttgart 1970, S. 10 f.
   Das Wiederanknüpfen an die Organisation des Schulsystems der Weimarer Zeit erschien auch außenstehenden

Beobachtern als ein wesentliches - und kritikbedürftiges - Moment in der Entwicklung des Schulwesens der Bundesrepublik Deutschland. Vgl. OECD. Bildungswesen mangelhaft, BRD Bildungspolitik im OECD Länderexamen, Frankfurt 1973, S. 37, S. 62

7) Vgl. Scheuerl, Hans, a.a.O., S. 98 f.

8) Vgl. Bühl, Walter L.: Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968, S. 162
Scheuerl weist allerdings darauf hin, daß das Bild der "Säule" den Sachverhalt nicht mehr ganz trifft, weil sich horizontale und vertikale Linien im Schulsystem durchgittern, vgl. Scheuerl, Hans, a.a.O., S. 123

9) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen; verabschiedet auf der 20. Sitzung der Bildungskommission am 7./8. Februar 1969, 2. Auflage, Bonn 1971, S. 34 f.

10) Vgl. OECD: 'Bildungswesen mangelhaft', a.a.O., S. 60 und S. 116

11) Vgl. Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 11
vgl. ebenso Bühl, Walter L.: Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968, S. 166
vgl. ferner Deutscher Bildungsrat, Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 39

12) Vgl. Bühl, Walter L.: Schulreform, Daten - Fakten - Analysen, München 1971, S. 44
vgl. auch Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, Folge 7/8, a.a.O., S. 9
vgl. ebenso Hearnden, Arthur, a.a.O., S. 71 f.
ebenso Lemberg, Eugen: Lehrer und Gesellschaft, in: Schule und Gesellschaft, hrsg. von Lemberg/Bauer/Klaus-Roeder, Darmstadt 1971, S. 56 - 76
Eine umfassende Studie über das Selbstverständnis des Gymnasiallehrers hat Gerwin Schefer vorgelegt, siehe Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt 1969

13) Vgl. Schäfer, Hans-Peter, a.a.O., S. 33
vgl. ebenso Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 16

14) Vgl. Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 16
Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Selektion in der Schule findet sich bei Biermann, Rudolf: Schulische Selektion in der Diskussion, Bad Heilbrunn 1976, S. 5 - 146

15) Zum Problem des "Sitzenbleibens" vgl. die Studie von Willi Stark: Die Sitzenbleiberkatastrophe, Stuttgart 1974. Älteres Zahlenmaterial findet sich bei Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 14 f.

16) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, Folge 3, Rahmenplan, a.a.O., S. 9
vgl. auch Robinsohn, Saul B./Thomas, Helga: Differenzierung im Sekundarschulwesen: Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen, Bd. 3 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, 3. Auflage, Stuttgart 1971, S. 44

17) Vgl. Kirfel, Bernhard: Schulstruktur und Bildungschancen, Auswahl Reihe B, Bd. 38, Hannover 1970, S. 17

18) Vgl. Paulse, Friedrich: Die Aufgabe des Unterrichts überhaupt, in: Theorie der Schule, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt 1968, S. 43 - 58, S. 52

19) Huth, Albert: "Was fordert die Wirtschaft von der Schule"? in: Die Bayerische Schule, 5 (1952), H. 9, S. 133 - 135, S. 134

20) Vgl. Deutscher Ausschuß, Empfehlungen und Gutachten, Folge 3, Rahmenplan, a.a.O., S. 16

21) Vgl. Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1961, S. 9

22) Vgl. Verfassung des Freistaates Bayern vom 2.12.1946, Art. 13^2, in: Froese, a.a.O., S. 97

23) Vgl. Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen i.d.F. der Gesetze vom 27. Juli 1965 (GV NW S. 220) und vom 5. März 1968 (GV NW S. 36) und vom 24. Juni 1969 (GV NW S. 448) Art. 10

24) Vgl. etwa Schulverwaltungsgesetz (SchVG) vom 3. Juni 1958 i.d.F. vom 18. März 1975 (GV NW S. 245) § 4 (Aufbau und Gliederung des Schulwesens)

25) Vgl. etwa Christlich Demokratische Union (Landespräsidium von Nordrhein-Westfalen): CDU 80, Programm für Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf o.J. (1975), S. IX f.
vgl. o.V.: Gymnasialer Bildungsweg unbestritten, Schulverwaltungsnovelle in Stuttgart, in: Die höhere Schule, Heft 3/1975, S. 76
ebenso Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Der richtige Weg für mich, München 1976, S. 1

oder Petermann, Bernd: Durch die Einheitsschule zum Einheitsmenschen?, Recklinghausen o.J. (1974), S. 12
Philologenverband Nordrhein Westfalen: Die Zukunft gewinnen. Entwurf eines Arbeitsprogramms für ein modernes Bildungswesen, Düsseldorf 1968, S. 8 ff.
Hahn, Wilhelm: Die Realschule in einer bildungspolitischen Gesamtkonzeption, in: Die Realschule 83 (1975) H. 1, S. 2, 5, S. 2

26) Sander/Rolff/Winkler: Die demokratische Leistungsschule - Auswahl Reihe B, Bd. 11/12, 3. Auflage, Hannover 1971, S. 37

27) Vgl. Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, a.a.O., S. 9 ff.

28) Vgl. Recum, von Hasso: Aspekte der Bildungsökonomie, Darmstadt - Berlin 1969, S. 3 ff.
vgl. Edding, Friedrich: Auf dem Wege zur Bildungsplanung, Braunschweig 1970, S. 26 ff.
vgl. Carnap, v. R./Edding, F.: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 - 1960, Frankfurt 1962, S.

29) Vgl. Picht, Georg, a.a.O., S. 17, ebenso
Edding, Friedrich, a.a.O., S. 69 f.
Hamm-Brücher, Hildegard: Dokumentation in Schaubildern zur Begründung einer nationalen Bildungsreform, Frankfurt 1965, S.

30) Vgl. Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 48

31) Edding, Friedrich, a.a.O., S. 43

32) Vgl. Heller, Kurt: Aktivierung der Bildungsreserven - Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie, Neue Folge, hrsg. v. F. Süllwold und F. Weiner, Bd. 1, Bern 1970, S. 17

33) Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, a.a.O., S. 63

34) Vgl. OECD, Bildungswesen mangelhaft, a.a.O., S. 68 ff.
vgl. UNESCO: Perspektiven der Bildungsplanung, in der Übersetzung von Hasso von Recum, Frankfurt 1967, S. 102

35) Bibliographische Hinweise zum Problem 'Begabung und Schulsystem' finden sich bei Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule. Ein notwendiger Schulversuch, in: Klafki/Rang/Röhrs: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, 2. erweiterte Auflage, Braunschweig 1970, S. 101 - 203 und S. 210 - 240

36) Vgl. Bloom: Über das Testen kognitiver Fähigkeiten und Leistungen, in: Weinert, F. (ed.) Pädagogische Psychologie, Köln-Berlin 1967, S. 457 - 469, S. 458 ff.
vgl. auch Mühle, Günther: Definitions- und Methodenprobleme der Begabtenforschung, in: Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 4, Stuttgart 1972, S. 69 - 97, S. 93
Eine kurzgefaßte Gegenüberstellung von Hauptrichtungen der Begabungsdefinitionen findet sich bei: Schlüter, Johannes: Begabung, Bildsamkeit, Leistung, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle, München 1970, Bd. I, S. 55 - 81, S. 57 ff.

37) Vgl. Nunner-Winkler, Gertrud: Chancengleichheit und individuelle Förderung, Stuttgart 1971, S. 48.
Nunner-Winkler bezieht sich bei diesem Hinweis auf Bloom, a.a.O., S. 464

38) Vgl. Nunner-Winkler, Gertrud, a.a.O., S. 39
vgl. auch Robinsohn/Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 69

39) Bungardt, Karl: Gleichheit der Bildungschancen, in: Roth/Blumenthal (Hrsg.): Begabung und Begabtenförderung, Auswahl Reihe A, Bd. 7, Hannover 1968, S. 7 - 21, S. 12

40) Roth, Heinrich: Einleitung und Überblick, in: Begabung und Lernen (Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen), Bd. 4, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, hrsg. v. Heinrich Roth, 8. Auflage, Stuttgart 1972, S. 7 - 68 (bes. S. 65)
ebenso vgl. Roth, Heinrich: Begabung und Begaben, Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung, in: Sammlung 7 (1952), S. 395 - 407 (bes. S. 398)
derselbe: Begabung als Problem der Forschung, in: Die deutsche Schule 59 (1967), S. 197 - 207
vgl. ebenso Arnold, Wilhelm: Begabungswandel und Begabungsformung, in: Universitas, Zeitschrift für Wissenschaft und Literatur, 17 (1962), Heft 12, S. 1307 - 1316, S. 1312

41) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Diskussion des Rahmenplans, Kritik und Antwort, in Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1969, S. 117 - 219, S. 152
vgl. auch Arnold, Wilhelm: Begabungswandel und Begabungsformung - Der heutige Stand der Begabtenpsychologie, a.a.O., S. 1312

42) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen, a.a.O., S. 23

43) Vgl. Roth, Heinrich: Begabung und Begaben, a.a.O., S. 402
vgl. auch Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 23

44) Vgl. von Hentig, Hartmut: Systemzwang und Selbstbestimmung, 2. Auflage, Stuttgart 1969, S. 16

45) Robinsohn/Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 46
Umgekehrt verweist etwa RÖHRS darauf, daß Begabung zu abstrahierendem Denken häufig mit einer praktischen Begabung gekoppelt sei. Vgl. Röhrs, Hermann: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962, S. 73

46) Zum Begriff der Chancengleichheit vgl. Nunner-Winkler, a.a.O., S. 12, S. 50 f.
ebenso Robinsohn/Thomas: Differenzierung, a.a.O., S. 65
Zum Verständnis dieses Begriffs durch Bildungspolitiker vgl. etwa Vogel, Bernhard: Kurskorrektur für die Schulpolitik, in: Vogel, Bernhard: Neue Bildungspolitik, Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford 1975, S. 91 - 118, bes. S. 96 f.
Obwohl in der bildungspolitischen Diskussion der Begriff der Chancengleichheit mit dem Grundgesetz in Verbindung gebracht wird, gehört aus juristischer Sicht dieser Begriff "in jenen Bereich von Verfassungsgrundbegriffen, deren Rechtsnatur und Bedeutung auch nach zwanzigjähriger Interpretationsgeschichte nicht geklärt ist ..." s. Richter, Ingo: Bildungsverfassungsrecht, Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Stuttgart 1973, S. 184

47) Als Beispiel dafür mögen Aktivitäten der OECD dienen, die ihren Niederschlag in Veröffentlichungen gefunden haben wie
Begabung und Bildungschancen. Eine Veröffentlichung der OECD. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Hans Peter Widmaier, Frankfurt/Berlin/München 1967
oder Weltproblem Chancengleichheit. Deutsch herausgegeben und eingeleitet von Helga Thomas, Frankfurt/Berlin/München 1970
vgl. auch Vaizey, John: Bildung in der modernen Welt, aus dem Englischen von L. Ronte, München 1967

48) OECD: Bildungswesen mangelhaft, a.a.O., S. 69

49) Vgl. Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 17 und S. 22
vgl. auch Schelsky, Helmut: Schule und Gesellschaft in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 17

50) Vgl. Robinsohn/Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 47 und S. 72
Vgl. Oerter, Rolf: Moderne Entwicklungspsychologie, 12. Auflage, Donauwörth 1973, S. 51

63) Vgl. Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, a.a.O., S. 63 ff.
Jedes der Probleme ist in der Literatur ausführlich erörtert worden. Darum seien an dieser Stelle nur einige Veröffentlichungen stellvertretend genannt:
Peiert, Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967;
Pettinger, Rudolf: Arbeiterkinder und weiterführende Schule, Weinheim/Berlin/Basel 1970;
Pross, Helga: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt 1969;
Erlinghagen, Karl: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg 1965

64) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen, a.a.O., S. 29, vgl. auch Roth, Heinrich: Begabung als Problem, a.a.O., S. 205,
vgl. auch Heller, Kurt, a.a.O., S. 71

65) Vgl. Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule, a.a.O., S. 199; vgl. auch Undeutsch, Udo, a.a.O., S. 400, ebenso Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 40

66) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen, a.a.O., S. 27, ebenso Nunner-Winkler: Chancengleichheit, a.a.O., S. 47, ferner Roeder/Martin, a.a.O., S. 19 und S. 105, ebenso Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 20, ferner Rolff, Hans G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S. 172

67) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Schulversuche mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 27

68) Vgl. Flittner, W.: Allgemeine Pädagogik, 4. Auflage, Stuttgart 1957, S. 90

69) Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 193
vgl. ferner Rolff, Hans G.: Die Gesamtschule - Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft, in: Frommberger/Rolff: Pädagogisches Planspiel Gesamtschule, Braunschweig 1969, S. 39 - 46, S. 43

70) Vgl. Eckes, Konrad, a.a.O., S. 113
ebenso Meiser, Berthold: Material zum Ausbau der Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn 1972, S. 46

71) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen, a.a.O., S. 29

72) Sussmann, Leila: "Zusammenfassung des Berichterstatters", in: OECD, Weltproblem Chancengleichheit, a.a.O., S. 35

73) Vgl. Richter, Ingo, a.a.O., S. 185
vgl. auch Bühl; Schulreform, a.a.O., S. 52

56) Vgl. Huth, Albert: Entwicklungsgemäße Schulorganisation, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Theorie der Schule, Versuch einer Grundlegung, Frankfurt 1968, S. 95 - 102, S. 98 f., ebenso
Laurien, Hanna-Renate: Pädagogische Aspekte, in: Hitpass/Laurien/Mock: Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule, Bamberg o.J., S. 57 - 96, S. 68

57) Yates, Alfred, a.a.O., S. 55
Wie ungesichert der Bereich der pädagogischen Diagnostik auch heute noch ist, mag daraus hervorgehen, daß der Deutsche Bildungsrat diesen Sachbereich als ein wichtiges Aufgabenfeld künftiger pädagogischer Forschungstätigkeit gekennzeichnet hat. Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Aspekte für die Planung der Bildungsforschung, Stuttgart 1974, S. 47
Auf Determinanten des Schul- und Lernerfolgs, die nicht prognostizierbar sind, hat auch Vester hingewiesen. Vgl. Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen, Stuttgart 1975, S. 51 f.
Zum Problem der Prognostizierbarkeit von Schulerfolgen und den Schwierigkeiten, Indikatoren zu ermitteln vgl. auch die Untersuchung von Todt, Eberhard: Untersuchungen zur Vorhersage von Schulnoten, in: Weinert, Franz (ed): Pädagogische Psychologie, a.a.O., S. 137 - 150, hier bes. S. 145 und Heller, Kurt, a.a.O., S. 178

58) Vgl. Seidelmann, Karl: Bildung in Stufen?, in: Seidelmann, Karl u.a.: Bildung in Stufen? Bd. 15/16, Auswahl Reihe B, Hannover 1969, S. 9 - 28, S. 17

59) Vgl. Robinsohn/Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 41, ebenso S. 53 ff., ferner Nunner-Winkler: Chancengleichheit, a.a.O., S. 57 und Bühl, Walter: Schule und gesellschaftlicher Wandel, a.a.O., S. 199

60) Vgl. OECD: Bildungswesen mangelhaft, a.a.O., S. 70, vgl. auch Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 2. Auflage, Stuttgart 1970, S 29

61) Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S. 53

62) Vgl. Nunner-Winkler: Chancengleichheit, a.a.O., S. 57 und S. 59

51) Vgl. Robinsohn/Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 47
vgl. auch Roeder/Martin: Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer, in: Roeder/Treumann: Dimensionen der Schulleistung, Bd. 21/1 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1974, S. 11 - 131, bes. S. 15 f.
vgl. auch Yates, Alfred: Lerngruppen und Differenzierung - Bericht und Dokumentation im Auftrag der Unesco, Hamburg/Weinheim/Basel 1972, S. 54 f.

52) Vgl. zu diesem Problemfeld Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 80,
ferner Ingenkamp, Karlheinz: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Roth, H.: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 414, ebenso Heller, a.a.O., S. 178

53) Vgl. Hitpass, Josef: Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfungen und Testprüfungen zur Erfassung der Eignung für die weiterführenden Schulen, in: Weinert, Franz (ed): Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1970, S. 514 - 522, S. 517

54) Vgl. Weinert, Franz: Einführung in das Problemgebiet der pädagogischen Psychologie des schulischen Lernens, in: Weiner, Franz (ed): Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1970, S. 13 - 41
Zum Problem der IQ-Messung vgl. auch Bloom, Benjamin: Über das Testen kognitiver Fähigkeiten und Leistungen, a.a.O., S. 458,
ebenso Oerter, Rolf, a.a.O., S. 85 und S. 431

55) Zum Problem der Zeugniszensuren als Kriterium für Differenzierungsmaßnahmen vgl. Ziegenspeck, Jörg: Zensur und Zeugnis in der Schule. Darstellung der allgemeinen Problematik und der gegenwärtigen Tendenzen, Bd. 63/64, Auswahl Reihe B, Hannover 1973, S. 92 ff. und die dort aufgearbeitete Literatur;
zum gesamten Problembereich der Auslese für die höhere Schule vgl. Undeutsch, Udo: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1972, S. 377 - 401;
vgl. ebenso Schultze, Walter: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt 1964

74) Vgl. Adorno im Gespräch mit Becker, in: Adorno, Theordor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker, 1959 - 1969, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt 1970, S. 140

75) Vgl. Becker, Hellmut im Gespräch mit Adorno, in: Adorno, Theodor W., a.a.O., S. 140

76) Vgl. Yates, a.a.O., S. 97 f.
vgl. auch Bühl: Schulreform, a.a.O., S. 43

77) Klafki, Wolfgang: Die integrierte Gesamtschule, a.a.O., S. 124
vgl. auch Roth, Heinrich: Einleitung und Überblick, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 67

78) Vgl. Wilhelm, Theodor, a.a.O., S. 139
vgl. auch Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen, a.a.O., S. 21 f.; vgl. auch Rolff, Hans G.: Die Gesamtschule - Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft, a.a.O., S. 41; ebenso Roth, Heinrich: Zur Diskussion um die Gesamtschule, a.a.O., S. 18; vgl. ferner Krings, Hermann: Neues Lernen, Fragen der Pädagogen und Aufgaben der Bildungspolitiker, München 1972, S. 37 f.; vgl. Deutscher Bildungsrat; Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 29

79) Roth, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, a.a.O., S. 6

80) Vgl. denselben, a.a.O., S. 10

81) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 8

82) Vgl. Scheuerl, Hans, a.a.O., S. 100 f.

83) Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 18 ff.
ebenso Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Modell für ein demokratisches Bildungswesen (Entwurf), Bad Godesberg 1969, S. 5 ff.

84) Vgl. Roth, Heinrich: Zur Diskussion, a.a.O., S. 20

85) Vgl. Anmerkung 58

86) Vgl. Deutscher Ausschuß, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, a.a.O., S. 21

87) Vgl. denselben, a.a.O., S. 41

88) Vgl. denselben, ebenda

89) Vgl. denselben, a.a.O., S. 42

90) Vgl. denselben, ebenda

91) Vgl. denselben, a.a.O., S. 43

92) Vgl. denselben, ebenda

93) Vgl. Bath, Herbert: Kooperation oder Integration von allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulwesen als Problem der Reform des Bildungswesens, in: Wirtschafts- und Arbeitswelt im Unterricht, Veröffentlichung des Pädagogischen Zentrums, hrsg. von Carl-Ludwig Furck, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 27 - 47, S. 35

94) Vgl. etwa Arlt, Fritz/Beelitz, Anne: Führungskräfte der Wirtschaft zur Hauptschule, Hannover 1970, S. 14, ebenso Meya, Heinrich: Die Berufswahlvorbereitung in der Praxis des Unterrichts, Hannover 1969, S. 39, vgl. weiter Tilders, Theo, a.a.O., S. 58

Zu II. Abschnitt 3: Reformen und Reformansätze

1) Vgl. Deutscher Bildungsrat = Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970,
ebenso vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, a.a.O.
Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Modell für ein demokratisches Bildungswesen, a.a.O.

2) Vgl. Heller, Kurt, a.a.O., S. 179

3) Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungschancen für alle, Stuttgart 1972, S. 8

4) Hahn, Wilhelm: Planen und Handeln - Die Schulreform in Baden-Württemberg, in: Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg, Heft Nr. 14 der Reihe A: Bildung in neuer Sicht, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Villingen 1968, S. XIV

5) Vgl. die Länderberichte in Ständige Konferenz der Kultusminister, in: Kulturpolitik der Länder 1969 und 1970, Bonn 1971

6) Vgl. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 11. Dezember 1970 zur Finanzierung der Bildungsausgaben, in: Ständige Konferenz der Kultusminister, a.a.O., S. 357

7) Vgl. Albers, u.a.: Sozialprodukt, öffentliche Haushalte und Bildungsaufgaben in der Bundesrepublik - Eine Projektion bis 1975, Bd. 5 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1969

8) Erdmann/Edding: Vorwort zu Albers u.a., a.a.O., S. 11

9) Vgl. Statistik des Bildungswesens 1950 - 1985, 3. Auflage, Heft 23 der Schriftenreihe des Kultusministers: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1974, S. 111

10) Vgl. etwa Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildung für die Welt von morgen. Informationen des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Stuttgart 1972, S. 11
ebenso derselbe, Bildungschancen für alle, a.a.O., S. 10 ff.
Auf Bundesebene wurde folgende Erfolgsbilanz gezogen: Beliefen sich die Bildungsausgaben der Gebietskörperschaften - Bund, Länder und Gemeinden - 1960 auf etwa 9 Mrd. DM, stieg die Summe 1965 bereits auf ca. 29 Mrd. DM. Auch der prozentuale Anteil an den Gesamthaushalten wies eine steigende Tendenz auf. Vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn 1976, S. 13 und derselbe: Grund- und Strukturdaten 1976, Bonn 1976, S. 122

11) Vgl. Tiebel: Schulrechtliche Vorschriften Nordrhein-Westfalen, Textsammlung mit Anmerkungen und Verweisungen, 2. Auflage, Köln 1971, S. 191 - 193

12) Vgl. Gesetz über die Einführung und Durchführung der Schulgeldfreiheit im Lande Nordrhein-Westfalen vom 31. Januar 1956, in: Tiebel, a.a.O., S. 185 - 187

13) Vgl. Rothe/Blanke: Bundesausbildungsförderungsgesetz, Vorschriftensammlung mit einer erläuternden Einführung, 6. Auflage, Köln 1974, S. 1

14) Vgl. Söllner, Alfred: Einführung, in: BAföG - Bildungsförderung, Beck-Texte, München 1974, S. 10

15) Vgl. Söllner, Alfred, a.a.O., S. 10

16) Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, a.a.O., S. 10

17) Vgl. etwa Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungschancen für alle, a.a.O., S. 25 f.

18) Vgl. Hearden, Arthur, a.a.O., S. 85

19) Vgl. Stubenrauch, Herbert: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, 3. erw. Auflage, München 1974, S. 16
zum Begriff vgl. auch Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule, a.a.O., S. 104 f.

20) Vgl. Pädagogisches Zentrum (PZ), Informationsstelle Gesamtschulen (Hrsg.): Bibliographie zur Gesamtschule 1967 - 1970, Berlin 1971.
Für den Bereich der Bildungspolitik sind insbesondere programmatische Erklärungen zu nennen wie: Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Modell für ein demokratisches Bildungswesen, Bad Godesberg 1969, S. 12 f.; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 56; Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970, S. 53 f.; Hessen '80, Großer Hessenplan, hrsg. vom Hessischen Ministerpräsidenten, Wiesbaden 1970, S. 73. Aber auch Beiträge einzelner Bildungspolitiker wie Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, a.a.O. und Beiträge bildungspolitisch relevanter Organisationen wie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Gesamtverband der Lehrer und Erzieher in Hessen (Hrsg.): Die integrierende und differenzierende Gesamtschule, Frankfurt, o.J. (1968)

21) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen; verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969, a.a.O.

22) Vgl. denselben, a.a.O., S. 13

23) Vgl. etwa Sander/Rolff/Winkler, a.a.O., S. 86 ff, oder Evers, Carl-Heinz, a.a.O., S. 59 ff.

24) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 21

25) Vgl. Nunner-Winkler, Gertrud: Chancengleichheit und individuelle Förderung, a.a.O., S. 50 f.

26) Vgl. Raschert, Jürgen: Gesamtschule - ein gesellschaftliches Experiment. Veröffentlichung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Stuttgart 1974, S. 39 f.; ebenso Lenhart, Volker: Die Diskussion über die Gesamtschule in der BRD, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Schulreform in den Industriestaaten, Frankfurt 1971, S. 1 - 20 (bes. S. 5)

27) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 25

28) Vgl. denselben, ebenda

29) Vgl. Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, a.a.O., S. 80

30) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 27

31) Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule, a.a.O., S. 111

32) Vgl. Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, a.a.O., S. 77

33) Vgl. Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule, a.a.O., S. 112
Zur Frage der Differenzierung vgl. auch Rolff, Hans G.: Diagnose der Gesamtschule, in: Bernischer Lehrerverein (Hrsg.): Gesamtschule (UTB 140), Bern/Stuttgart 1972, S. 31 - 41, S. 24 ff.

34) Vgl. Lenhart, Volker: Die Diskussion über die Gesamtschule in der BRD, a.a.O., S. 3

35) Vgl. Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule, a.a.O., S. 115 f.

36) Vgl. Lenhart, Volker: Die Diskussion über die Gesamtschule in der BRD, a.a.O., S. 4

37) Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 22

38) Vgl. Hentig, Hartmut von: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, S. 13 - 46, S. 23

39) Vgl. Roth, Heinrich: Zur Diskussion um die Gesamtschule, a.a.O., S. 16 f.

40) Vgl. Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule, a.a.O., S. 116

41) Vgl. Cube, Felix von: Gesamtschule - aber wie? Ein neues Schulsystem verändert die Gesellschaft, Stuttgart 1972, S. 86 f.

42) Vgl. Lenhart, Volker: Die Diskussion über die Gesamtschule in der BRD, a.a.O., S. 5

43) Vgl. Larien, Hanna-Renate, a.a.O., S. 93

44) Eine Zusammenstellung von Argumenten wider die Gesamtschule findet sich bei Lenhart, Volker: Die Diskussion über die Gesamtschule in der BRD, a.a.O., S. 10 f. ebenso bei Raschert, Jürgen: Gesamtschule - ein gesellschaftliches Experiment, a.a.O., S. 35 ff.

45) Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungspolitische Zwischenbilanz, a.a.O., S. 45

46) Vgl. denselben, ebenda

47) Vgl. Erster Bericht über Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Heft 26 der Schriftenreihe des Kultusministers des Landes NW (Hrsg.): Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1975, S. 12

48) Vgl. "Das Gymnasium ist für uns unersetzbar". Rede von Ministerpräsident Dr. Hans Filbinger (Baden-Württemberg) beim Bundeskongreß des Deutschen Philologenverbandes in Freiburg am 17. November 1974, in: Die Höhere Schule, Heft 1, 1975, S. 4 - 8

49) Vgl. Winkeler, Rolf: Die Diskussion um die Orientierungsstufe in den Schulreformansätzen seit 1945, in: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Bestandsaufnahme Orientierungsstufe, Braunschweig 1975, S. 18 - 55, S. 18

50) Eine ausführliche Darstellung dieser Diskussion findet sich bei Winkeler, Rolf, a.a.O., S. 19 ff.

51) Vgl. Kuhlmann, Caspar, a.a.O., S. 30 f.

52) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Rahmenplan, a.a.O., S. 24 ff.

53) Eine Beschreibung des Hessischen Modells bei gleichzeitiger Wiedergabe von Untersuchungsergebnissen über die Wirkungsweise des Versuchs findet sich bei Geißler/Krenzer/Rang: Fördern und Auslesen, 2. erw. Auflage, Frankfurt/M./Berlin/Bonn/München 1969, vgl. auch Georg, Hans (Hrsg.): Förderstufen in Hessen, Stuttgart 1969

54) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 141 - 145 und S. 149

55) Ein detaillierter Vergleich zwischen dem Konzept der Förderstufe (Deutscher Ausschuß) und dem der Orientierungsstufe (Deutscher Bildungsrat) findet sich bei Winkeler, Rolf, a.a.O., S. 46 f.

56) Winkeler, Rolf, a.a.O., S. 49

57) Vgl. Deutscher Ausschuß: Strukturplan, a.a.O., S. 145

58) Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I, 2. Auflage, Stuttgart 1974, S. 25

59) Vgl. ebenda, S. 25

60) Rauschenberger, Hans: Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe, in: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Bestandsaufnahme Orientierungsstufe, a.a.O., S. 344 - 366, S. 344 f.

61) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 142

62) Vgl. denselben, ebenda

63) Vgl. denselben, a.a.O., S. 144

64) Das bezieht sich auf Schriften, die bis 1976 erschienen sind.
Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Jedem Kind die richtige Schule, Stuttgart 1975
vgl. denselben: Modelle und Versuche für die Bildungs reform, Stuttgart 1973

65) Vgl. Bildungspolitik in der Bewährung, Haushaltsrede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus Prof. Dr. Hans Meier am 3. Juni 1975, München o.J. (1975)

66) Vgl. denselben, ebenda

67) Lehrplan für die Orientierungsstufe an Hauptschulen und Gymnasien, Entwurf 1970 (Bayern), in: Carl-Link-Vorschriftensammlung, Kronach 1970

68) Vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973

69) Das bildungspolitische Vorhaben "Orientierungsstufe" geriet infolge seiner Koppelung mit einem neuen Reformmodell - dem der Kooperativen Schule - 1977 in den erneuten Strudel bildungspolitischer Auseinandersetzungen

70) Vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Welche Schule für mein Kind? Ratgeber zur Orientierungsstufe, Schriften des Kultusministeriums, Heft 22, 1976, S. 10

71) Vgl. denselben, a.a.O., S. 16

72) Vgl. Der Senator für Bildung: Orientierungsstufe, Lernen in der Orientierungsstufe, Ausgabe Feb., Bremen 1976, S. 1

73) Vgl. Deschler/Stecher/Bedall: Lehrereinstellung zur Orientierungsstufe, in: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Bestandsaufnahme Orientierungsstufe, a.a.O., S. 105 - 120, S. 114

74) Vgl. Petermann, Bernd: Durch die Einheitsschule zum Einheitsmenschen? Hrsg. von der Kommunalpolitischen Vereinigung der CDU in Nordrhein-Westfalen, Recklinghausen 1974, S. 13

75) Vgl. Deutscher Ausschuß: Rahmenplan, a.a.O., S. 19

76) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 38

77) Vgl. denselben, ebenda

78) Vgl. Robinsohn/Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 80

79) Vgl. CDU: Das Berliner Programm der CDU, Bonn o.J. (1971) CDU: Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, Bonn 1971, S. 1, ebenso
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Der richtige Weg für mich, München 1976, S. 1
Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Jedem Kind die richtige Schule, Stuttgart 1975, S. 1
Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Bildungswege in Hessen, Heft 3, Mittelstufe: Hauptschule - Realschule - Gymnasium, Frankfurt 1974, S. 10

80) Vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Schulen richtig wählen, Schriften des Kultusministers, Heft 17, 1975, S. 8

81) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 38. Zuvor hatte schon der Deutsche Ausschuß deutlich gemacht, daß Durchlässigkeit Konsequenzen für die Lehrplangestaltung haben müsse. Vgl. Deutscher Ausschuß, Rahmenplan, a.a.O., S. 19

82) Vgl. Kultusminister des Landes Hessen (Hrsg.): Bildungswege in Hessen, Heft 3, Mittelstufe: Hauptschule - Realschule - Gymnasium, S. 10
vgl. ebenso Stundentafeln für die Sekundarstufe I, Runderlaß des Kultusministers vom 23. März 1973, in: Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 7/2744; ferner Landesregierung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Schulen richtig wählen, Heft 17 der Schriften des Kultusministers 1975, S. 8

83) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Stundentafeln für die Sekundarstufe I, a.a.O., ebenda

84) Vgl. Schulverwaltungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen vom 3. Juni 1958, zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes vom 18. März 1975 (GV.NW S. 245) § 5.1; §. 5.3

85) Vgl. Deutscher Bildungsrat, die Bildungskommission: Bericht '75, Entwicklungen im Bildungswesen, Kurzfassung, Stuttgart 1975, S. 59

86) Vgl. der Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung: Schulreform an der Saar, Saarbrücken 1973, S. 16

87) Eine ermittelte Ausnahme bildet das Land Bayern, das dem Prinzip der Durchlässigkeit durch Aufbauformen der Realschule und des Gymnasiums Rechnung trägt und dort vollzogene Übergänge erfaßt und im Rahmen der Bildungsstatistik veröffentlicht.

88) Vgl. Flügge, Johannes: Konkurrierende Kriterien zur Beurteilung von neuen Bildungskonzeptionen, in: Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, hrsg. von Gerd Stein, Kastellaun 1975, S. 32 - 47, S. 32

89) Vgl. etwa Bechert, Günter (Hrsg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim/Berlin/Basel 1971. Umfassende Bibliographien zur Gesamtschule sind vom Pädagogischen Zentrum Berlin, Informationsstelle Gesamtschule herausgegeben worden: Bibliographie zur Gesamtschule 1967 - 1970, Bibliographie zur Gesamtschule 1970 - 1972, Bibliographie zur Gesamtschule 1972 - 1975

90) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen und Gutachten, Einrichtungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 53

91) Vgl. denselben, ebenda

92) Vgl. Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule - ein notwendiger Versuch, a.a.O., S. 125

93) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen und Gutachten, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 59

94) Vgl. denselben, ebenda

95) Vgl. denselben, ebenda

96) Vgl. Nowey: Arbeitslehre im deutschen Schulsystem, Donauwörth 1974, S. 42

97) Vgl. Hentig, Hartmut von: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, a.a.O., S. 19

98) Vgl. denselben, a.a.O., S. 24

99) derselbe, a.a.O., S. 35

100) Vgl. Kaiser, Franz-Josef: Die Integration der Arbeitslehre in die Gesamtschule, in: Kaiser/Kielich: Theorie und Praxis der Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1971, S. 93 - 103, S. 97 f.

101) Vgl. Hendricks, Wilfried: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland: - Theorien - Modelle - Tendenzen, Ravensburg 1975, S. 422

102) Weinbrenner, Peter: Curriculumentwicklung für Wirtschafts- und Arbeitslehre an der Laborschule der Universität Bielefeld, in: Käseborn/Weinbrenner: Wirtschaftslehre an Gesamtschulen, Trier 1976, S. 35 - 77, S. 50

103) Vgl. Jagenlauf/Siebert: Technik-Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule, Frankfurt/Berlin/München 1971, S. 57

104) Vgl. Groth, Georg: Unterrichtsziele im Arbeitslehreunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, S. 61 - 69, S. 63
vgl. auch Käseborn, Hans-Günther: Wirtschaftslehre an Nordrhein-Westfälischen Gesamtschulen, in: Käseborn/Weinbrenner: Wirtschaftslehre an Gesamtschulen, Trier 1976, S. 9 - 34, S. 15

105) Vgl. Groth, Georg, a.a.O., S. 63

106) Vgl. Käseborn, Hans-Günter, a.a.O., S. 15

107) Vgl. Groth, Georg, a.a.O., S. 63 ff.
ferner Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen und Gutachten, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 60 und
Klafki, Wolfgang: Arbeitslehre in der Gesamtschule, a.a.O., S. 20 f.

108) Vgl. Jagenlauf/Siebert, a.a.O., S. 15 f.

109) Vgl. Groth, Georg, a.a.O., S. 61

110) Vgl. Nowey, Waldemar, a.a.O., S. 40

111) Vgl. Schulz, Wolfgang: Technik und Wirtschaft im Lehrplan der Gesamtschule, in: Klafki/Schulz/Kaufmann: Arbeitslehre in der Gesamtschule, 4. Auflage, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 45 - 50, S. 47

112) Vgl. Magdeburg, Horst: Arbeitslehre/Polytechnik in integrierten Gesamtschulen - Auswertung einer Fragebogenaktion, in: Gesamtschul-Informationen, 2/72, Hrsg.: Pädagogisches Zentrum Berlin, S. 50 ff.

113) Vgl. denselben, a.a.O., S. 63
ebenso vgl. Käseborn, Hans-Günter, a.a.O., S. 14

114) Stand 1977

115) Vgl. Gesamtschule, Erlaßsammlung, Heft 3101 der Schriftenreihe des Kultusministers: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, 2. erw. Auflage, Düsseldorf 1975, S. 74

116) Vgl. dieselbe Quelle, ebenda

117) ebenda, S. 76

118) ebenda, S. 77

119) Vgl. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft, vorläufige Richtlinien, hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1977, S. 5

120) Vgl. Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule, a.a.O., S. 153

121) Vgl. denselben, a.a.O., S. 167

122) Ein Eindruck von der Unterschiedlichkeit der Ansätze läßt sich gewinnen aus: Dokumentation der Unterrichtseinheiten/Unterrichtsprojekte/Unterrichtsmaterialien im Lernbereich Technik/Wirtschaft, Heft 16 der Informationen Technik/Wirtschaft, hrsg. von der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW - Sektion Technik/Wirtschaft, zusammengestellt von H.D. Ernst, Dortmund 1975

123) Vgl. Rahmenlehrpläne für den 5. und 6. Jahrgang an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Rahmenlehrplan für den Lernbereich Technik/Wirtschaft, Düsseldorf o.J. (1972)

124) Die Information erfolgte im Rahmen der Reihe Informationen Technik/Wirtschaft, hrsg. von der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Sektion Technik/Wirtschaft, Ltg. Prof. Dr. Platte
Heft 7 Rahmenlehrplan 7. Jahrgang 'Konsumökonomie'
Heft 8 Rahmenlehrplan 8. Jahrgang 'Arbeitsökonomie'
Heft 9 Rahmenlehrplan 9. Jahrgang 'Sozialökonomie'
Heft 10 Rahmenlehrplan 10. Jahrgang 'Makroökonomie'

125) Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft, a.a.O., S. 4 f.

126) ebenda, S. 4

127) ebenda, S. 16 ff.

128) ebenda, S. 95 ff.

129) ebenda, S. 4

130) ebenda, S. 2

131) Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, a.a.O., S. 25

132) Vgl. Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6), Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28. Febr. 1974, in: Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.): Kulturpolitik der Länder 1973 und 1974, Bonn 1975, S. 317 - 321, besonders S. 319

133) Vgl. Lehrplan für die Orientierungsstufe an Hauptschule und Gymnasium, Entwurf 1970 (Bayern), Stand Nov. 1970; Kronach/München 1970, S. 15

134) Vgl. Vereinbarung über die Orientierungsstufe, a.a.O., S. 318

135) SAARLAND, Der Minister für Kultus, Bildung und Sport (Hrsg.): Entwürfe lernzielorientierter Lehrpläne für die Orientierungsstufe, Grundlegung, Saarbrücken 1974, S. 12

136) Vgl. Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung: Orientierungsstufe, Lernen in der Orientierungsstufe, Ausgabe Februar 1976, Bremen 1976, S. 10

137) Vgl. denselben, a.a.O., S. 13

138) Vgl. denselben, a.a.O., S. 5

139) Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) in Nordrhein-Westfalen, hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973, S. GL/3

140) Vgl. dieselben, a.a.O., S. GL/14

141) ebenda, S. GL/21

142) ebenda, S. GL/24

143) ebenda, S. GL/26

144) ebenda, S. GL/27

145) ebenda, S. GL/71 ff.

146) ebenda, S. NW/2

Zu III. Lernbereich Technik/Wirtschaft im Schulsystem von morgen - ein Modell

1) Vgl. auch die Erfolgsbilanz in: Deutscher Bildungsrat, Die Bildungskommission: Bericht '75 Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975, S. 380 ff.

2) Vgl. Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker/Dahrendorf/Glotz/Maier: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 9 - 41, S. 10

3) Vgl. Messerschmid, Felix: Überlegungen und Fragen zur Bildungsreform, in: Stimmen der Zeit, 102, 1977, H. 2, S. 75 - 85
vgl. auch Focks, Clemens: Drei fundamentale bildungspolitische Irrtümer und ihre Folgen, in: Wirtschaft und Erziehung, 28 (1976), H. 8, S. 229 - 231, bes. S. 229

4) Vgl. Abitur, Fehlstart ins Leben, in: Der Spiegel, 27 (1973), Heft 25, S. 40 ff.
vgl. auch Sackgasse Abitur, in: Der Spiegel, 29 (1975), Heft 22, S. 38 ff.

5) Vgl. Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus. Plädoyer gegen die Resignation in der Bildungspolitik, München 1976, S. 35 ff.

6) Vgl. Schulentlassen - arbeitslos? in: Der Spiegel, 28 (1974), Heft 28, S. 29 ff.

7) Der amtlichen Statistik der Bundesanstalt für Arbeit zufolge belief sich etwa im September 1976 die Zahl der arbeitslosen Hochschulabsolventen auf 20 336.
Vgl. Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, 25 (1977), Nr. 1 vom 28. Januar 1977

8) Vgl. Juraschek, Georg: Bildungsplanung, Wirtschaft: 1 % Akademiker-Zusatzbedarf, in: Der Arbeitgeber, 27 (1975), Heft 8, S. 265 - 267, S. 266

9) Vgl. Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 12

10) Eine aufgearbeitete Darstellung entsprechend unveröffentlichten Zahlenmaterials der Bundesanstalt für Arbeit findet sich in: Lehrer: eingestellt - abgewiesen. Bericht der Arbeitsgruppe Bedarfsfeststellung der Kultusministerkonferenz über die Möglichkeit der Aufnahme von Bewerbern in die schulpraktische Ausbildung und in den Schuldienst im Jahre 1975, in: Die höhere Schule, 29 (1976), H. 2, S. 45 - 48

11) Vgl. etwa die Pressemitteilung "Warnung vor dem Lehrerstudium" in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12. Juni 1976

12) Presseverlautbarungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sprechen von bis zu 206 000 arbeitslosen Lehrern im Jahre 1985 (vgl. die entsprechende Wiedergabe in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 15. März 1977), allein für das Land Nordrhein-Westfalen wurde anderen Presseinformationen zufolge für das gleiche Jahr mit etwa 60 000 arbeitslosen Lehrern gerechnet. (Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14. Januar 1977)

13) Vgl. Juraschek, Georg, a.a.O., S. 265 f.

14) Vgl. Nicklis, Werner: Schulreform oder Reform der Reform? in: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 52 (1976), H. 1, S. 11 - 32, S. 18 vgl. auch Focks, Clemens, a.a.O., S. 229

15) Vgl. Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus. Plädoyer gegen Resignation in der Bildungspolitik, München 1976, S. 12

16) Durch Staatsvertrag vom 20. Okt. 1972, der am 1. Mai 1973 in Kraft trat, wurde die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) mit Sitz in Dortmund geschaffen. Nach Art. 8 des Staatsvertrages vermittelt die Zentralstelle bei Studiengängen, die in das Verfahren einbezogen sind, ob und an welcher Hochschule ein Bewerber zugelassen werden kann und weist ihm einen Studienplatz zu. Welch enge Grenzen die NC-Regelungen an den Hochschulen setzen, läßt sich an den Statistiken der ZVS deutlich ablesen. So erhielten für das SS 1975 von 37 828 Bewerbern für NC-Fächer nur 6 259 einen Zulassungsbescheid, aber 31 569 zunächst einen Ablehnungsbescheid. (ZVS-Press 13/75 vom 4. März 1975).

17) Vgl. Widmaier, Hans Peter: Vom Wahlschlager zum Kalauer? Fünf Phasen der Bildungspolitik im politisch-ökonomischen Krisenzyklus, in: analysen, 5 (1975), H. 3, S. 31 - 33, S. 31

18) Vgl. der aktuelle Bravo-Report: Lernterror in Deutschland, in: BRAVO, Heft 10/76, S. 15 f.
vgl. auch die Stern-Serie: Verdammte Schule, Stern Nr. 24/1976 und Nr. 27/1976

19) Vgl. Stern-Interview mit Dr. Hildegard Hamm-Brücher: Macht die Schule unsere Kinder krank? in: Stern Nr. 51 vom 11. 12. 1975, S. 158 f.

20) Vgl. Krohne, Heinz-Walter: Die Schule macht die Kinder krank - aber auch die Eltern, in: Bild der Wissenschaft, 13. Jg., Heft 4/76, S. 96 - 100; ferner: Lernziel Abitur: Gute Noten, kranke Kinder. Eine Diskussion zwischen G. Biermann, W. Han, L. von Friedeburg, R. Lempp, S. Schwarzer, G. Schmeer, F. Weinert und E. Zehrfeld. Auch der Spiegel widmete dem Thema 'Schulangst' Aufmachung und Titelgeschichte (Der Spiegel, 30 (1976), Heft 23, S. 38 - 52), ebenso das Zeit-Magazin, Heft 16/76, S. 4 - 12

21) Berichte und Tagungen unter Titeln wie "Wir leiden alle an der Schule" signalisieren Unbehagen und Betroffenheit über den Kreis von Schülern und Lehrern hinaus. Vgl. etwa Schöffel, Luise: Wir leiden alle an der Schule, in: Moderne Hausfrau. Offizielles Bundesorgan des Deutschen Hausfrauen-Bundes, Heft 12/75, S. 4 - 22

22) Vgl. Deutsches Institut für Bildung und Wissen: Warnung vor schädlichen Nebenwirkungen der Bildungsreform, in: IBW-Journal, Informationsdienst des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen, 13 (1975), Heft 6, S. 81 f. ebenso: N.J.: Das hektische "Reformieren" schadet unseren Kindern. Pöggeler, Franz: Patient Schule - Mediziner gegen Schulreform, in: Allgemeiner Schulanzeiger für Schulpraxis und Planung, 9 (1975), H. 4, S. 139 - 146

23) Vgl. Deutsches Institut für Bildung und Wissen, a.a.O., S. 81

24) "Zurück zur guten alten Schule"; unter diesem Titel stand eine Serie in der auflagenstärksten Illustrierten der Bundesrepublik. Das Thema erschien als so publikumswirksam, daß der Verlag mit dem Hinweis auf diese Serie eine massive Werbekampagne für die Illustrierte startete. Vgl. "Bunte"-Report: "Zurück zur guten alten Schule", BUNTE, Heft 38/1976 und Heft 39/1976

25) Vgl. Vogel, Bernhard: Bildungspolitik für morgen, a.a.O., S. 34
ebenso Roth, Hans-Georg: Tendenzwende der Bildungspolitik, in: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 51 (1976), H. 3, S. 285 - 305, S. 300

26) Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus, a.a.O., S. 9

27) Vgl. auch Leonhardt, Rudolf Walter: Zur aktuellen Bildungspolitik: Zehn Thesen, in: Die Zeit Nr. 9 vom 18. Februar 1977, S. 33

28) Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, a.a.O., S. 9

29) Maier, Hans: Die wundersame Mär vom großen Plan, a.a.O., S. 44

30) Priesemann, Gerhard: Erziehungsbegriff und Schulreform, in: Die höhere Schule, 29 (1976), H. 1, S. 14 - 19, S. 18

31) Vgl. denselben, a.a.O., S. 15

32) Vgl. Glotz, Peter: Ein Plädoyer gegen die Bildungs-Nostalgie, in: Becker u.a.: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 53 - 62, S. 60

33) Deutscher Bildungsrat, Die Bildungskommission, Bericht '75, a.a.O., S. 31

34) Vgl. denselben, ebenda

35) Vgl. etwa: Bildungswege in Rheinland-Pfalz, hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, o.O., o.J. (1977)
Schulen richtig wählen. Bildungswege in Schleswig-Holstein, Heft 17 der Schriften des Kultusministeriums, o.O., 1975
Jedem Kind die richtige Schule, hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Stuttgart 1975
Bildungswege im Saarland, Hrsg. Saarland, Minister für Kultus, Bildung und Sport, Saarbrücken 1976

36) Vgl. Das soziale Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen, hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1976

37) Vgl. Niehl, Franz: Chancengleichheit ohne Chancen? Stuttgart 1975, S. 7 ff.

38) Vgl. Maier, Hans: Die Mär vom großen Plan, a.a.O., S. 52

39) Vgl. Becker, Heilmut: Schlußwort - Die Reform geht weiter, in: Becker u.a.: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 73 - 78, S. 75

40) Roth, Hans Georg: Länderpartikularismus oder kooperativer Bildungsföderalismus, in: Aus Politik und Zeitgeschehen, 1976, H. 1 - 2, S. 3 - 17, S. 17

41) Vgl. Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus, a.a.O., S. 23
ebenso Roth, Hans Georg: Länderpartikularismus, a.a.O., S. 3

42) Vgl. Christlich Demokratische Union: Das Berliner Programm der CDU, Bonn o.J. (1971), S. 15, Zif. 27
vgl. Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Weiterarbeiten am Modell Deutschland, Regierungsprogramm 1976 - 80, Bonn 1976, S. 32
vgl. F.D.P.: Stichworte zur Bildungs-, Wissenschafts-, Forschungs- und Sportpolitik, Bonn 1976, S. 5 ff.

43) Vgl. Vogel, Bernhard: Bildungspolitik für morgen, a.a.O., S. 34 f.
ebenso Preissler, Gottfried: Rahmenkompetenz des Bundes für das Schulwesen, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 29 (1977), H. 3, S. 120 - 122, S. 121

44) Vgl. Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus, a.a.O., S. 28
Maier, Hans: Die Mär vom großen Plan, a.a.O., S. 52

45) Als Beispiel dafür mögen Elterninitiativen in Hessen dienen.
Vgl. Eltern vor Gericht, in: Elternbrief, hrsg. von Hessischer Elternverein Elternbrief Nr. 9/10 Jg. 1975, S. 1 - 3, S. 1
In Nordrhein-Westfalen sind Eltern - wenn auch letztlich ohne Erfolg - gerichtlich gegen die Oberstufenreform des Gymnasiums vorgegangen und haben dabei zumindest ihre gesetzliche Grundlegung erzwungen.

46) Vgl. Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 101

47) Vgl. Bungardt, Karl: Der Lehrer und die Schulreform. Rand- oder Kernproblem, in: Die deutsche Schule 65 (1973), H. 12, S. 880 - 886

48) Vgl. Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 99 f.

49) Vgl. denselben, a.a.O., S. 100

50) Vgl. Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus, a.a.O., S. 27

51) Vgl. etwa Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Regierungsprogramm 1976 - 80, a.a.O., S. 33
Christlich Demokratische Union: CDU 80 - Bildungspolitik mit Augenmaß und Vernunft, Erläuterungen zum schulpolitischen Arbeitsprogramm der CDU in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf o.J. (1975), S. 15
Maier, Hans: Hauptschule. Eine bildungspolitische Prierität - nicht erst seit heute, in: Schulreport Jg. 1976, H. 3, S. 1 - 2

52) Vgl. Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 80

53) Vgl. Eckes, Konrad, a.a.O., S. 65

54) Vgl. etwa Bildungswege in Rheinland-Pfalz, a.a.O., S. 6
Jedem Kind die richtige Schule, Informationen des Kultusministeriums Baden-Württemberg, a.a.O., S. 1
Bildungswege in Hessen, Heft 3 Mittelstufe, a.a.O., S. 4

55) Vgl. Christlich Demokratische Union: Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, Bonn 1971, S. 1
F.D.P.: Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik, Bonn 1972
Spzialdemokratische Partei Deutschlands: Modell für ein demokratisches Bildungswesen, a.a.O., S. 11 ff.

56) Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a.a.O., S. 38

57) Eckes, Konrad, a.a.O., S. 65

58) Vgl. beispielsweise die entsprechenden Ansätze zur Angleichung in Nordrhein-Westfalen (Landtagsdrucksache 7/2744, a.a.O.) oder in Hessen (Bildungswege in Hessen, Heft 3 Mittelstufe: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, a.a.O., S. 4)

59) Vgl. Deutscher Ausschuß, Empfehlungen und Gutachten, Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, a.a.O., S. 19
ebenso Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 38
Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 18

60) Vgl. Haeberlin, Urs: Schulreform zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft, Basel 1971, S. 29

61) Vgl. Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 91

62) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Bericht '75, Kurzfassung, a.a.O., S. 59

63) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 46

64) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 38

65) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 64
ebenso derselbe: Zur Neugestaltung der Abschlüsse, a.a.O., S. 44
Roth, Heinrich: Begabung und Lernen, a.a.O., S. 55

66) Vgl. Hentig, Hartmut von: Die Schule im Regelkreis, 2. Auflage, Stuttgart 1969 (1965)

67) Der Deutsche Bildungsrat schlägt Übergangsmöglichkeiten im 2 Jahresrhythmus vor. Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse, a.a.O., S. 46

68) Vgl. Roth, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? a.a.O., S. 12

69) Hendricks, Wilfried, a.a.O., S. 451

70) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 154

71) Vgl. denselben, ebenda

72) Vgl. denselben, a.a.O., S. 155

73) Vgl. die Argumente in dem Kapitel 2.4. "Technik/ Wirtschaft als Lernbereich und die Diskussion um die dreigegliederte Schule", S. 64 ff.

74) Vgl. Jagenlauf/Siebert, a.a.O., S. 8

75) Vgl. dieselben, a.a.O., S. 14

76) dieselben, ebenda

77) Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, a.a.O., S. 13

78) Vgl. denselben, ebenda

79) Vgl. Kaiser, Franz Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 105
ebenso Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt 1969, S. 110
Muth, Jakob: Die Aufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt, 3. Auflage, Essen 1968, S. 5

80) Vgl. Kaiser, Franz Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 106
vgl. ebenso Loesch, Friedemann: Aufgabe und Bedeutung des Unterrichts in der Wirtschaftslehre, in: Wirtschaft und Erziehung 26 (1974), H. 8, S. 217 - 219, S. 217 f.

81) Oltmanns, Willem: Die Grenzen des Wachstums - Pro und Contra, Interview mit Jay W. Forresters, Hamburg 1974, S. 10 - 27, S. 26

82) Oehme, Wolfgang: Die Öffentlichkeit muß heute besser informiert werden, in: Zeitschrift der Wirtschaft, Bilanz und Ausblick in Beiträgen von Wirtschaftlern, Wissenschaftlern, Politikern und Journalisten, hrsg. von Albrecht u.a., Frankfurt 1971, S. 85 - 89, S. 87

83) Vgl. Kaiser, Franz Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 107

84) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, a.a.O., S. 21
ebenso derselbe: Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 7/8, S. 51 - 154, S. 123

85) Vgl. Haseloff, Otto W.: Schulbildung und Berufswahl in der industriellen Gesellschaft, a.a.O., S. 111

86) Vgl. Holzapfel, Heinrich: Das Gymnasium im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftspropädeutik und Berufspropädeutik, in: Pädagogische Rundschau 30 (1976), H. 9, S. 623 - 640, S. 623 f.

87) Etliche Großunternehmen haben beispielsweise besondere betriebliche Laufbahnen für Abiturienten entwickelt. Das Projekt Berufsakademie in Baden-Württemberg zeigt Bemühungen auf staatlicher Ebene, sich den neuen Problemen zu stellen.

88) Vgl. Christlich Demokratische Union: Entwurf für ein Grundsatzprogramm, Bonn 1976, S. 13

89) Vgl. Beinke, Lothar: Sozialisation in die Wirtschaftswelt, in: Materialien zur politischen Bildung, Jg. 1974, H. 4, S. 66 - 71, S. 67

90) Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 42 der Schriftenreihe: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1973, S. 1 ff.

91) Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. GL 3 ff., NW 2 ff.

92) Vgl. Husen, Torsten: Schulkrise, Weinheim/Basel 1974, S. 10 f.

93) Vgl. Titel wie J. von Illich: Entschulung der Gesellschaft, München 1972; Everett Reimer: Schafft die Schule ab! Hamburg 1972; Hartmut von Hentig: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München 1971

94) Beckmann, Martin: Gedanken zur Neuordnung der Schule, a.a.O., S. 3

95) Vgl. denselben, a.a.O., S. 5

96) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 155

97) Vgl. Beinke, Lothar, a.a.O., S. 69

98) Vgl. Kaiser, Franz Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 135

99) Kaiser spricht in diesem Zusammenhang von einem "Staatsbegräbnis erster Klasse". Kaiser, Franz Josef: Probleme eines neuen Schulfaches, a.a.O., S. 196

100) Vgl. Hendricks, Wilfried, a.a.O., S. 459 ff.

101) Vgl. denselben, a.a.O., S. 459

102) Vgl. denselben, a.a.O., S. 460

103) Vgl. Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbesinnung, a.a.O., S. 162 f.

104) Vgl. Stratmann, Karlwilhelm: Darum: Die Arbeitslehre, in: Die Arbeitslehre 3 (1972), H. 1, S. 5

105) Vgl. Kaiser, Franz Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 135 ebenso Hendricks, Wilfried, a.a.O., S. 458

106) Vgl. Kaiser, Franz Josef: Arbeitslehre, a.a.O., S. 137

107) Vgl. Klebel, Hubert: Zur Standortbestimmung der Arbeitslehre, Arbeitslehre im curricularen Lehrplan Bayerns als Fach und als Kooperationsbereich, in: Pädagogische Welt 31 (1977), H. 3, S. 131 - 137, S. 135

108) Vgl. Hendricks, Wilfried, a.a.O., S. 459

109) Vgl. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Vorläufige Richtlinien Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft, a.a.O.,

110) Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, a.a.O.

111) Vgl. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, a.a.O.

112) Vgl. Curriculum Technik, Curricularer Plan für die Technikiehre in der Sekundarstufe I. Bearbeitet im Auftrag des Ministers für Kultus, Unterricht und Volksbildung im Saarland von Horst Dinter, Ravensburg 1972

113) Klitscher/Volz: Curriculum Wirtschaft. Entscheidungsorientierte Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe I, Ravensburg 1974

114) Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Vorläufige Richtlinien Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft, a.a.O., S. 1

115) Vgl. Hendricks, Wilfried, a.a.O., S. 459

116) Vgl. Dauenhauer, Erich: Curriculum Arbeitslehre, Kaiserslautern 1973, S. 153 ff.

117) Vgl. etwa Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a.a.O., S. 149

118) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, 2. Auflage, Bonn 1971, S. 60

119) Vgl. denselben, a.a.O., S. 57
ebenso OECD: Bildungswesen mangelhaft, a.a.O., S. 60
Alterhoff/Dieterich/Wasna: Wahldifferenzierung an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Bildung und Erziehung 26 (1973), H. 6, S. 451 - 470, S. 453
Flechsig, Karl-Heinz: Zur Umgestaltung der Unterrichtsorganisation, in: Neue Sammlung, 3. Sonderheft: Analysen und Modelle zur Schulreform, hrsg. von Becker/Blochmann/Bolnow u.a., Göttingen 1966, S. 13 - 31, S. 17
Allerdings ist die Bezugnahme auf Schülerinteressen nicht unbestritten. Vgl. Kerstiens, Ludwig: Gegenwärtige Tendenzen im Bildungswesen auf dem Hintergrund geschichtlicher Erfahrungen, in: Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, hrsg. von Gerd Stein, Kastellaun 1975, S. 16 - 31, S. 27

120) Vgl. Kerschensteiner, Georg: Das einheitliche deutsche Schulsystem. Als Beitrag zum Problem des allgemeinbildenden Schulwesens hrsg. von Hans SCHIEFELE, München 1970, S. 28 f.

121) Vgl. Bungardt, Karl, a.a.O., S. 12
ebenso Herbig, Manfred: Differenzierung durch Fächerwahl. Eine empirische Untersuchung zum Entscheidungsverhalten bei der Wahl des Oberstufenzweiges, Düsseldorf 1974, S. 20

122) Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 43

123) Vgl. Herbig, Manfred; a.a.O., S. 20
ebenso Steinhagen, Klaus: Schülerdifferenzierung nach Kriterien der Merkmalstruktur, in: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 7 (1973), H. 3, S. 152 - 169, S. 153

124) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 44

125) Vgl. Bönsch, Manfred: Motive, Gegenmotive und daraus sich ergebende Möglichkeiten einer äußeren Differenzierung, in: Welt der Schule 23 (1970), H. 8, S. 285 - 289, S. 287 f.

126) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 32
Roth, Alois: Unterrichtliche Differenzierung und Schulorganisation, in: Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung, hrsg. von Ernst Meyer, Stuttgart 1970, S. 8 - 23, S. 19

127) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 23
ebenso OECD: Bildungswesen mangelhaft, a.a.O., S. 61

128) Vgl. Herbig, Manfred, a.a.O., S. 43
ebenso Schlömerkämper, Jörg: Lernen im wahldifferenzierten Unterricht, Frankfurt 1974, S. 385

129) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 149
Bönsch, Manfred, a.a.O., S. 287

130) Vgl. denselben, ebenda

131) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 44

132) Vgl. Winkeler, Rolf, a.a.O., S. 32

133) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 149

134) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 59

135) Vgl. denselben, a.a.O., S. 47

136) Vgl. Bildungsbericht '70, a.a.O., S. 55 f.
Bildungsgesamtplan, a.a.O., S. 10
Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970, S. 47
Christlich Demokratische Union: Schulreformprogramm, a.a.O., S. 5

137) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, a.a.O., S. 45
Alterhoff/Dietrich/Wasna, a.a.O., S. 468

138) Vgl. Muth, Jakob: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung, in: Differenzierung in Schule und Unterricht, hrsg. von Göbels/Stach/Wiederhold, Ratingen 1975, S. 23 - 39, S. 35

139) Bühl, Walter: Schulreform, a.a.O., S. 135
Herbig, Manfred, a.a.O., S. 8
Alterhoff/Dieterich/Wasna, a.a.O., S. 453

140) Vgl. Rolff, Hans-G.: Diagnose der Gesamtschule, in: Gesamtschule, praktische Aspekte der inneren Schulreform, hrsg. vom Bernischen Lehrerverein, 2. Auflage, Stuttgart/Bern 1973, S. 21 - 41, S. 30

141) Vgl. Haeberlin, Urs, a.a.O., S. 39

142) Robinsohn/Thomas, a.a.O., S. 60

143) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, a.a.O., S. 44

144) Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972, Neuwied 1972, S. 15

145) Vgl. Platte, Hans K.: Die für "Wirtschafts- und Arbeitslehre" bestimmenden Einflüsse, in: Schule in der Gesellschaft. Zur Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen, hrsg. von R. Koschnitzke, Bochum 1974, S. 26

146) Vgl. denselben, ebenda

Zu IV. Der Lernbereich Technik/Wirtschaft und seine Zukunftsperspektiven

1) Vgl. Frister, Erich: Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit, Köln/Frankfurt 1976, S. 39 ff.

2) Es sind Bewegungen erkennbar, die "Allgemeinbildung" in Form des sie bisher repräsentierenden Fächerkanons wieder stärker zu betonen, wie beispielsweise aus einem Entwurf der Westdeutschen Rektorenkonferenz zur Frage der Ausgestaltung des Gymnasiums ablesbar ist. (Vgl. Kurt Reumann: Probestudium statt Numerus clausus. Vorschläge der Westdeutschen Rektorenkonferenz, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 121 vom 26. 5. 1977)

3) Vgl. Platte, Hans K.: Schulische Aspekte der Jugendarbeitslosigkeit, in: Sozialpädagogische Aspekte der Jugendarbeitslosigkeit, hrsg. von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln 1976, S. 26 - 28, S. 27

4) Vgl. denselben, a.a.O., S. 28

5) Dem RPZ ist - Stand 1976 - eine eigene Projektgruppe Arbeitslehre eingegliedert, die Unterrichtsmodelle erarbeitet und zugeordnete Materialien erstellt und im Eigenvertrieb an die Schulen weiterleitet.

6) Vgl. Granacher/Wöppel: "Arbeit - Wirtschaft - Technik" - praxisnahe Entwicklung des Lernbereiches in Baden-Württemberg, in: Die Arbeitslehre 7 (1976), H. 4, S. 153 - 163, S. 153

7) Vgl. Hendricks, Wilfried, a.a.O., S. 462 f.

8) Vgl. beispielsweise Mühl, Albert: Der Beitrag der Wirtschaft zur Arbeitslehre, in: Der Arbeitgeber 28 (1976), H. 13, S.
Reuter, Ernst: Arbeitslehre - Stichworte, Entwicklungen, Kontroversen, in: Berufliche Bildung, H. 9 - 1973, S. 155 - 163, S. 163

9) Vgl. Platte/Kappen: Wirtschaftslehre im Unterricht 1, Ravensburg 1976, S. 6

Literaturverzeichnis

Abel, Heinrich: Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule, in: Pädagogische Rundschau 20 (1966), H. 7, S. 617 - 629

Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969, hrsg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt 1970

Albers, Willi u.a.: Sozialprodukt, öffentliche Haushalte und Bildungsausgaben in der Bundesrepbulik, Bd. 5 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1969

Anweiler, Oskar: Entwicklungstendzen europäischer Schulreformen, in: Bildung und Erziehung (20) 1967, Heft 4, S. 242 - 251

Alterhoff/Dietrich/Wasna: Wahldifferenzierung an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Bildung und Erziehung 26 (1973), H. 6, S. 451 - 470

Arlt, Fritz: Bemerkungen zur Arbeitslehre aus der Sicht der Wirtschaft, in: Arbeitslehre - Standpunkte und Meinungen, hrsg. vom Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer, Hannover 1967, S. 45 - 49

Arlt, Fritz/Beelitz, Anne: Führungskräfte der Wirtschaft zur Hauptschule, Auswahl Reihe B, Bd. 32, Hannover 1972

Arnold, Wilhelm: Begabungswandel und Begabungsformung - Der heutige Stand der Begabtenpsychologie, in: Universitas 17 (1962), Heft 12, S. 1307 - 1316

Ballauff, Theodor: Schule der Zukunft, 3. erw. Auflage, Bochum 1968

Ballauf , Theodor: Zum Problem der Schulbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961), S. 135 - 152

Bath, Herbert: Kooperation oder Integration von allgemeinbildendem und berufsbildendem Schulwesen als Problem der Reform des Bildungswesens, in: Wirtschafts- und Arbeitswelt im Unterricht - Materialien zur didaktischen Diskussion - Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums, hrsg. von C.-Ludwig Furck, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 27 - 48

Bechert, Günter (Hrsg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim/Berlin/Basel 1971

Becker, Hellmut: Bildungsberatung, in: Schulmanagement, Jg. 1975, H. 5, S. 8 - 9

Becker, Hellmut: Schlußwort: Die Reform geht weiter, in: H. Becker u.a.: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 73 - 78

Becker, Hellmut: Die Bildungsreform geht weiter, in: H. Becker u.a.: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 9 - 41

Beckmann, Martin: Gedanken zur Neuordnung der Schule, in: Lebendige Schule 12 (1957), H. 1, S. 2 - 9

Beinke, Lothar: Sozialisation in die Wirtschaftswelt, in: Materialien zur politischen Bildung, 4. Quartal 1974, S. 66 - 71

Biermann, Rudolf: Schulische Selektion in der Diskussion, Bad Heilbrunn 1976

Blankertz, Herwig: Arbeitslehre in der Diskussion, in: Herwig Blankertz: Arbeitslehre in der Hauptschule, 3. erw. Auflage, Essen 1969, S. 9 - 22

Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, 14. durchgesehene und erweiterte Auflage, Heidelberg 1973

Bloom, Benjamin: Über das Testen kognitiver Fähigkeiten und Leistungen, in: Franz Weinert (ed.): Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1967, S. 457 - 469

Bohusch/Kopp: Schulreform als Revision der Lehrpläne. Ein Werkstattbericht, München 1971

Bokelmann, Hans: Konflikte zwischen Pädagogik und Bildungspolitik, in: Bildungsplanung und Bildungspolitik, hrsg. von A.O. Schorb, Frankfurt 1972, S. 148 - 157

Bönsch, Manfred: Motive, Gegenmotive und sich daraus ergebende Möglichkeiten einer äußeren Differenzierung, in: Welt der Schule 23 (1970), H. 8, S. 285 - 289

Bühl, Walter L.: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Der organisierte Notstand der Bundesrepublik. Ein Vergleich im Rahmen der OECD-Länder, Stuttgart 1968

Bühl, Walter L.: Schulreform. Daten, Fakten, Analysen. Eine soziologische Kritik zum Strukturplan des Bildungsrates, München 1971

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I, 2. Auflage, Stuttgart 1974 (1973)

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, Bonn 1976

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn 1976

Bungardt, Karl: Gleichheit der Bildungschancen, in: Roth/Blumenthal (Hrsg.): Begabung und Begabtenförderung, Bd. 7, Auswahl Reihe A, Hannover 1968, S. 7 - 21

Calderoni, August: Arbeitgeber - Arbeitnehmer. Ein notwendiges Thema im 8. Schuljahr, in: Unsere Volksschule, 1961, H. 1, S. 480 - 482

Carnap v./Edding: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 - 1960, Frankfurt 1962

Christlich Demokratische Union: Das Berliner Programm der CDU, Bonn o.J. (1971)

Christlich Demokratische Union: Schul- und Hochschulprogramm - Reformprogramm der CDU, Bonn 1971

Christlich Demokratische Union - Landespräsidium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): CDU 80 - Programm für Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf o.J. (1975)

Cube, Felix von: Gesamtschule - aber wie? Ein neues Schulsystem verändert die Gesellschaft, Stuttgart 1972

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965

Dauenhauer, Erich: Curriculum Arbeitslehre. Empirische Vorarbeiten zu den Teilcurricula Wirtschafts- und Berufskunde in der Primarstufe und Sekundarstufe I, Testband, Kaiserslautern 1973

Deschler/Stecher/Bedall: Lehrereinstellung zur Orientierungsstufe, in: Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, hrsg. von Jörg Ziegenspeck, Braunschweig 1975, S. 105 - 120

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: 'Empfehlung zum neunten Schuljahr', Bonn, den 15. Februar 1954, in: Empfehlungen und Gutachten, 1. Folge, Stuttgart 1967, S. 26

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Ausbau der Volksschule vom 9. März 1957, in: Empfehlungen und Gutachten, 2. Folge, Stuttgart (Nachdruck) 1967, S. 32 - 41

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 3, Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens vom 14. Februar 1959, Stuttgart (Nachdruck) 1966

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Diskussion des Rahmenplans, Kritik und Antwort, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 117 - 219

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964, in: Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, 1. Auflage (Nachdruck) Stuttgart 1968, S. 1 - 49

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 7/8, 1. Auflage, Stuttgart 1968, S. 51 f.

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission 30./31. Januar 1969, 2. Auflage, Stuttgart 1970

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen, 2. Auflage, Bonn 1971

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970

Deutscher Bildungsrat - Die Bildungskommission: Bericht '75, Entwicklungen im Bildungswesen, Kurzfassung, Daten, Veränderungen, Vorschläge, verabschiedet auf der 48. Sitzung der Bildungskommission 13. Juni 1975, Stuttgart 1975

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung, Stuttgart 1974

Deutscher Industrie- und Handelstag: Pläne, Modelle und Versuche. Von der Schule zum Beruf, Überlegungen der Wirtschaft, Bonn 1968

Der Deutsche Städtetag: Zum Strukturplan der Bildungskommission, Köln 1970

Dietrich, Theodor: Programmatische Vorschläge von Industriellen zur Schulreform, in: Lebendige Schule 13 (1958), H. 4, S. 191 - 196

Dilthey, Wilhelm: Schulreformen und Schulstuben, in: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Wilhelm Diltheys gesammelte Schriften, Bd. VI, Leipzig/Berlin 1924, S. 83 - 89

Dinter, Horst: 5 Minuten vor 12 - oder: Was von der Sache übrigblieb, in: Technik und Wirtschaft im Unterricht (twu), 1 (1973), H. 3, S. 44 - 45

Ebel, Heinrich: Zur Lage der Arbeitslehre an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Band III, Arbeitslehre, Berichte und Materialien der Forschungsgruppe Hauptschule, Heft 31c der Schriftenreihe des Kultusministers Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1972, S. 9 - 14

Eckes, Konrad: Schule zwischen Auslese und Fördern. Das Problem des Übergangs zu den weiterführenden Schulen in pädagogischer Sicht, Bad Heilbrunn 1971

Edding, Friedrich: Auf dem Wege zur Bildungsplanung, Braunschweig 1970

Empfehlungen zur Hauptschule - Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Juli 1969, in: Ständige Konferenz der Kultusminister: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1971, Bonn 1971, S. 152 - 154

Erdmann, Karl-Dietrich: Vorwort, in: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart 1969, S. 9

Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 11. Dezember 1970 zur Finanzierung der Bildungsausgaben, in: Kulturpolitik der Länder 1969 - 1970, hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1971, S. 357

Erlinghagen, Karl: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg 1965

Evers, Carl-Heinz: Schul- und Bildungspolitik im kommenden Jahrzehnt, in: Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform. Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin, Berlin/Weinheim 1966, S. 1 - 25

Evers, Carl-Heinz: Modelle moderner Bildungspolitik, Frankfurt 1969

Filbinger, Hans: Das Gymnasium ist für uns unersetzbar. Rede von Ministerpräsident Dr. Hans Filbinger beim Bundeskongreß des Deutschen Philologenverbandes in Freiburg am 17. November 1974, in: Die höhere Schule, 28 (1975), H. 1, S. 4 - 8

Flechsig, Karl-Heinz: Zur Umgestaltung der Unterrichtsorganisation, in: neue Sammlung, 3. Sonderheft, Analysen und Modelle zur Schulreform, hrsg. von Becker/Blochmann/Bollnow u.a., Göttingen 1966, S. 13 - 23

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, 4. Auflage, Stuttgart 1957, S. 90

Flitner, Wilhelm: Zur Einführung, in: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung, hrsg. von W. Flitner und G. Kudritzki, Düsseldorf/München 1961, S. 9 - 36

Flügge, Johannes: Konkurrierende Kriterien zur Beurteilung von neuen Bildungskonzeptionen, in: Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik. Hrsg.: Gerd Stein, Kastellaun 1975, S. 32 - 47

Focks, Clemens: Drei fundamentale bildungspolitische Irrtümer und ihre Folgen, in: Wirtschaft und Erziehung, 28 (1976), H. 8, S. 229 - 231

Frister, Erich: Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit, Köln/Frankfurt 1976

Franz, J./Meya, H.: Arbeitslehre im Unterricht der Hauptschule, 3. Auflage, Bochum 1971 (1968)

Froese/Blumenthal v.: Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik in Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, München 1969

Furck, Carl-Ludwig: Innere oder äußere Schulreform? in: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), H. 2, S. 99 - 115

Geißler/Krenzer/Rang: Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe, 2. erweiterte Auflage 1969, Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1969

Georg, Hans (Hrsg.): Förderstufen in Hessen, Stuttgart 1969

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Gesamtverband der Lehrer und Erzieher in Hessen: Die integrierende und differenzierende Gesamtschule, Frankfurt o.J. (1968)

Glotz, Peter: Ein Plädoyer gegen die Bildungs-Nostalgie, in: Becker u.a.: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 53 - 62

Granacher/Wöppel: "Arbeit-Wirtschaft-Technik" - praxisnahe Entwicklung des Lernbereichs in Baden-Württemberg, in: Die Arbeitslehre 7 (1976), H. 4, S. 153 - 163

Groth, Georg: Unterrichtsziele im Arbeitslehreunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, S. 61 - 69

Groothoff, Hans-Hermann: Zur schulpädagogisch-didaktischen Problematik der Arbeitslehre, in: Stratmann, Karlwilhelm: Hauptschule und Arbeitslehre, Essen 1968, S. 13 - 36

Haeberlin, Urs: Schulreform - zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft, Basel 1971

Hahn, Wilhelm: Planen und Handeln - Die Schulreform in Baden-Württemberg, in: Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg, Reihe A, Heft 14 der Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Bildung in neuer Sicht, Villingen 1968, S. VII - XVIII

Hahn, Wilhelm: Die Realschule in einer bildungspolitischen Gesamtkonzeption, in: Die Realschule 83 (1975, H. 1, S. 2 - 5

Hamm-Brücher, Hildegard: Unfähig zur Reform? Kritik und Initiativen zur Bildungspolitik, München 1972

Hamm-Brücher, Hildegard: Reform der Reform, in: Reform der Reform. Ansätze zu bildungspolitischem Umdenken, Köln 1973, S. 67 - 140

Hamm-Brücher, Hildegard: Bildung ist kein Luxus. Plädoyer gegen die Resignation in der Bildungspolitik, München 1976

Hampel, Gustav: Zur Neustrukturierung der Arbeitslehre in Schleswig-Holstein, in: Die Arbeitslehre 5 (1974), H. 3, S. 97 - 103

Handbuch der Bildungsberatung, hrsg. von Kurt Heller, Bd. 1: Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland, Stuttgart 1975

Haseloff, Otto Walter: Schulbildung und Berufswahl in der industriellen Gesellschaft, in: Schule und Erziehung - Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft -, hrsg. von Haseloff und Stachowiak, Berlin 1960, S. 94 - 113

Hearnden, Arthur: Bildungspolitik in der BRD und DDR, Düsseldorf 1973

Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Begabung und Lernen, Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, hrsg. von Heinrich Roth, 8. Auflage, Stuttgart 1972, S. 193 - 228

Heller, Kurt: Aktivierung der Bildungsreserven. Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie. Neue Folge, hrsg. von F. Süllwold und F. Weinert, Bd. 1, Bern 1970

Hendricks, Wilfried: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. Theorien/Modelle/Tendenzen, Ravensburg 1975

Hentig, Hartmut von: Die Schule im Regelkreis. Ein Modell für die Funktionen von Erziehung und Bildung, 2. durchgesehene Auflage, Stuttgart 1969 (1965)

Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung, 2. Auflage, Stuttgart 1969

Hentig, Hartmut von: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12, Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, S. 13 - 46

Herbig, Manfred: Differenzierung durch Fächerwahl. Eine empirische Untersuchung zum Entscheidungsverhalten bei der Wahl des Oberstufenzweiges, Düsseldorf 1974

Hitpass, Josef: Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfungen und Testprüfungen zur Erfassung der Eignung für die weiterführenden Schulen, in: Franz Weinert (ed.): Pädagogische Psychologie, 6. Auflage, Köln/Berlin 1970, S. 514 - 522

Hoffmann, Michael: Gesellschaftliche Bedingungen und Motive der Schulentwicklung nach 1945, in: Franz/Hoffmann (Hrsg.): Hauptschule, Erfahrungen - Prozesse - Bilanz, Kronberg 1975, S. 13 - 42

Holzapfel, Heinrich: Das Gymnasium im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftspropädeutik und Berufspropädeutik, in: Pädagogische Rundschau 30 (1976), H. 9, S. 623 - 640

Husen, Torsten: [illegible]arise, Weinheim/Berlin 1974

Huth, Albert: Was fordert die Wirtschaft von der Schule? in: Die Bayerische Schule 5 (1952), H. 9, S. 133 - 135

Huth, Albert: Entwicklungsgemäße Schulorganisation, in: Theorie der Schule - Versuch einer Grundlegung. Hrsg.: Hermann Röhrs, Frankfurt 1968, S. 95 - 102

Hüttner, Manfred: "Arbeitslehre" als "Wirtschaftslehre", Wuppertal 1970

Informationen Technik/Wirtschaft, hrsg. von der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW an der PH Ruhr, Abtlg. Dortmund, Sektion Technik/Wirtschaft, Leitung Prof. Dr. Platte

Heft 7 Rahmenlehrplan 7. Jahrgang 'Konsumökonomie'
Heft 8 Rahmenlehrplan 8. Jahrgang 'Arbeitsökonomie'
Heft 9 Rahmenlehrplan 9. Jahrgang 'Sozialökonomie'
Heft 10 Rahmenlehrplan 10. Jahrgang 'Makroökonomie'

Heft 12 Arbeitshefte, Lehrbücher, Schülerarbeitsmaterialien zum Lernbereich Technik/Wirtschaft

Ingenkamp, Karlheinz: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Begabung und Lernen, Bd. 4 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, 8. Auflage, Stuttgart 1972, S. 407 - 431

Jagenlauf/Siebert: Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule, Frankfurt/Berlin/München 1971

Juraschek, Georg: Bildungsplanung, Wirtschaft: 1 % Akademiker-Zusatzbedarf, in: Der Arbeitgeber 27 (1975), H. 8, S. 265 - 267

Kaiser, Franz-Josef: Die Integration der Arbeitslehre in die Gesamtschule, in: Kaiser/Kielich: Theorie und Praxis der Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1971, S. 93 - 103

Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre - Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung, 3. verbesserte und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 1974

Kaiser, Franz-Josef: Arbeitslehre in Gefahr, in: Der Arbeitgeber 28 (1976), H. 9, S. 368

Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, H.: Probleme eines neuen Schulfaches - Entwicklungslinien von der Arbeitslehre zum Fach "Wirtschaft und Politik", in: Hauptschule in der Diskussion, hrsg. von Beckmann/Jens/Sawallisch, Braunschweig 1977, S. 192 - 210

Käseborn, Hans-Günther: Wirtschaftslehre an Nordrhein-Westfälischen Gesamtschulen, in: Käseborn/Weinbrenner: Wirtschaftslehre an Gesamtschulen, Trier 1976, S. 9 - 34

Kerschensteiner, Georg: Das einheitliche deutsche Schulsystem. Als Beitrag zum Problem einer Neuorganisation des allgemeinbildenden Schulwesens, hrsg. von Hans Schiefele, München 1970

Kerstiens, Ludwig: Gegenwärtige Tendenzen im Bildungswesen auf dem Hintergrund geschichtlicher Erfahrungen, in: Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik. Hrsg.: Gerd Stein, Kastellaun 1975, S. 16 - 31

Kerstiens, Ludwig: Schulreform, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. IV, Freiburg 1971, S. 44 - 46

Kirfel, Bernhard: Schulstruktur und Bildungschancen, Bd. 38, Auswahl Reihe B, Hannover 1970

Klafki, Wolfgang: Schulreform, in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Groothoff/Stallmann u.a., 4. Auflage, Stuttgart 1968 (1961), Sp. 861 - 862

Klafki, Wolfgang: Integrierte Gesamtschule - Ein notwendiger Schulversuch, in: Klafki/Rang/Röhrs: Integrierte Gesamtschule und Comprehensiv School. Motive, Aspekte, Diagnose, 2. verbesserte und erweiterte Auflage, Braunschweig 1972, S. 101 - 203

Klebel, Hubert: Zur Standortbestimmung der Arbeitslehre. Arbeitslehre im curricularen Lehrplan Bayerns als Fach und als Kooperationsbereich, in: Pädagogische Welt 31 (1977), H. 3, S. 131 - 137

Knab, Doris: Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in: Reform von Bildungsplänen - Grundlagen und Möglichkeiten, Frankfurt 1969, S. 26 - 40

Kotte, Barbara: Das Kind von 0 bis 5. Erziehungslehre - ein Projekt des Kinderschutzbundes, in: FAZ vom 9. April 1977, Nr. 83

Kramp, W.: Innere Schulreform, in: Pädagogischesn Lexikon in zwei Bänden, hrsg. von W. Horney u.a., Bd. II, Gütersloh 1970, Sp. 943 - 947

Krause, Erwin: Zur Problematik der gegenwärtigen pädagogischen Situation, in: Die berufsbildende Schule 18 (1966), H. 5, S. 341 - 347

Krings, Hermann: Neues Lernen, Fragen der Pädagogen und Aufgaben der Bildungspolitiker, München 1972

Krüger, Alfred: Wirtschaftskunde in den allgemeinbildenden Schulen, in: Die deutsche Schule 55 (1963), H. 6, S. 304 - 316

Kuhlmann, Caspar: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, hrsg. vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Stuttgart 1970

Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung, Lehrerfortbildung: Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt in der Hauptschule. Einführung in die Wirtschaftslehre (Tagungsberichte), Düsseldorf 1969

Lange, Max G.: Zur Soziologie der Schulreformen, in: Schule und Erziehung, hrsg. von O.W. Haseloff und H. Stachowiak, Berlin 1960, S. 114 - 123

Lange, Max G.: Traditionalismus und Reformismus als Gestaltungsmächte der Schule, in: Schule und Erziehung, hrsg. von O.W. Haseloff und H. Stachowiak, Berlin 1960, S. 76 - 85

Landtag Nordrhein-Westfalen: Drucksache 7/2744 vom 21. 5. 1973

Laurien, Hanna-Renate: Pädagogische Aspekte, in: Hitpaß/Laurien/Mock: Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule, Bamberg o.J., S. 57 - 96

Lenhart, Volker: Die Diskussion über die Gesamtschule in der BRD, in: Die Schulreform in den Industriestaaten, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt 1971, S. 1 - 20

Lemberg, Eugen: Die Schule als gesellschaftliche Institution, in: Schule und Gesellschaft, hrsg. von Lemberg/Bauer/Klaus-Roeder, Darmstadt 1971, S. 1 - 26

Lemberg, Eugen: Lehrer und Gesellschaft, in: Schule und Gesellschaft, hrsg. von Lemberg/Bauer/Klaus-Roeder, Darmstadt 1971, S. 56 - 76

Loesch, Friedemann: Aufgaben und Bedeutung des Unterrichts in der Wirtschaftslehre, in: Wirtschaft und Erziehung, 26 (1974), H. 8, S. 217 - 219

Magdeburg, Horst: Arbeitslehre/Polytechnik in integrierten Gesamtschulen - Auswertung einer Fragebogenaktion, in: Gesamtschul-Informationen, 2/72, hrsg. vom Pädagogischen Zentrum Berlin, Berlin 1972, S. 50 - 65

Maier, Hans: Bildungspolitik in der Bewährung. Haushaltsrede am 3. Juni 1975, München o.J. (1975)

Maier, Hans: Die Bildungspolitik nicht der Konjunkturpolitik opfern. Rede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus, Prof. Dr. Hans Maier, auf der Eröffnungsveranstaltung der Landesdeligiertenversammlung des BLLV in Passau am 21. Mai 1975, in: Bayerische Schule 28 (1975), H. 10, S. 238 - 244

Maier, Hans: Die wundersame Mär vom großen Plan, in: Becker u.a.: Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976, S. 43 - 52

Meiser, Berthold: Material zum Ausbau der Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn 1972

Menke-Glückert, Peter: Mögliche Zukünfte europäischer Bildungssysteme, in: Bildungsökonomie - eine Zwischenbilanz, hrsg. von Klaus Hüfner und Jens Naumann, Stuttgart 1969, S. 239 - 250

Messerschmid, Felix: Überlegungen und Fragen zur Bildungsreform, in: Stimmen der Zeit 102 (1977), H. 2, S. 75 - 85

Meya, Heinrich: Die Berufswahlvorbereitung im Rahmen der Arbeitslehre, Auswahl Reihe B, Bd. 53, Hannover 1969

Meya, Heinrich: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule, Essen 1962

Möller, Hugo: Einführung, in: Die Hauptschule. Aufgabe und Probleme, hrsg. von Hugo Möller, Frankfurt 1972, S. 1 - 28

Mühle, Günther: Definitions- und Methodenprobleme der Begabtenforschung, in: Begabung und Lernen, Bd. 4, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1972, S. 69 - 97

Muth, Jakob: Probleme der Unterrichtsdifferenzierung, in: Differenzierung in Schule und Unterricht, hrsg. von Göbels/Stach/Wiederhold, Ratingen 1975, S. 23 - 39

Muth, Jakob: Die Aufgabe der Volksschule in der modernen Arbeitswelt, Essen 1961

Muth, Jakob: Die Aufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt, 3. Auflage, Essen 1968

Nicklis, Werner S.: Schulreform oder Reform der Reform? in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 52 (1976), H. 1, S. 11 - 32

Niehl, Franz: Chancengleichheit ohne Chancen? Stuttgart Stuttgart 1975

Nitsch, Joachim: Betriebspraktikum im 9. Schuljahr der Volksschule, in: Unsere Volksschule 10 (1960), Heft Oktober 60, S. 295 - 299

Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Auflage, Frankfurt 1949

Nowey, Waldemar: Arbeitslehre im deutschen Schulsystem, Donauwörth 1974

Nunner-Winkler, Gertrud: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971

OECD: Weltproblem Chancengleichheit, deutsch herausgegeben und eingeleitet von Helga Thomas, Frankfurt/Berlin/München 1970

OECD: Begabung und Bildungschancen, deutsch herausgegeben und eingeleitet von Hans Peter Widmaier, Frankfurt/Berlin/München 1967

OECD: Bildungspolitik mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD Länderexamen, Frankfurt 1973

Oehme, Wolfgang: Die Öffentlichkeit muß heute besser informiert werden, in: Zukunft der Wirtschaft - Bilanz und Ausblick in Beiträgen von Wirtschaftlern, Wissenschaftlern, Politikern und Journalisten, hrsg. von Albrecht u.a., Frankfurt 1971, S. 85 - 89

Oerter, Rolf: Moderne Entwicklungspsychologie, 12 Auflage, Donauwörth 1973 (1967)

Oltmanns, Willem L.: "Die Grenzen des Wachstums" - Pro und Contra. Interview mit Jay W. Forrester, Hamburg 1974, S. 10 - 27

Pädagogisches Zentrum (PZ) - Informationsstelle Gesamtschule (Hrsg.):
Bibliographie zur Gesamtschule 1967 - 1970, Berlin 1971
Bibliographie zur Gesamtschule 1970 - 1972, Berlin 1973
Bibliographie zur Gesamtschule 1972 - 1975, Berlin 1976

Paulsen, Friedrich: Die Aufgabe des Unterrichts überhaupt, in: Theorie der Schule, hrsg. von Hermann Rohrs, Frankfurt 1968, S. 43 - 58

Petermann, Bernd: Durch die Einheitsschule zum Einheitsmenschen? hrsg. von der Kommunalpolitischen Vereinigung der CDU in Nordrhein-Westfalen e.V., Recklinghausen o.J. (1974)

Pettinger, Rudolf: Arbeiterkinder und weiterführende Schule, Weinheim/Berlin/Basel 1970

Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen: Die Zukunft gewinnen. Entwurf eines Arbeitsprogramms für ein modernes Bildungswesen, Düsseldorf 1968

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965

Picht, Georg: Probleme der Schulreform, in: Theorie der Schule, hrsg. von Hermann Röhrs, Frankfurt 1968, S. 291 - 313

Platte, Hans K.: "Wirtschafts- und Arbeitslehre" im Urteil der Lehrer, in: Dortmunder Hefte 2 (1971), H. 2, S. 61 - 63

Platte, Hans K.: Die für 'Wirtschafts- und Arbeitslehre' bestimmenden Einflüsse, in: Schule in der Gesellschaft. Zur Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen, hrsg. von R. Koschnitzke, Bochum 1974, S. 25 - 28

Platte, Hans K.: Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Materialband, Ratingen/Düsseldorf/Kastellaun 1974

Platte/Kappen: Wirtschaftslehre im Unterricht 1, Ravensburg 1976

Platte, Hans K.: Schulische Aspekte der Jugendarbeitslosigkeit, in: Sozialpädagogische Aspekte der Jugendarbeitslosigkeit, hrsg. von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln 1976, S. 26 - 28

Pöggeler, Franz: Patient Schule, in: Allgemeiner Schulanzeiger für Schulpraxis und Planung 9 (1975), H. 4, S. 139 - 146

Praß, Wilhelm: Das Betriebspraktikum - Ein Versuch und seine Rechtfertigung, in: Unsere Volksschule 10 (1960), Heft Oktober, S. 300 - 303

Priesemann, Gerhard: Erziehungsbegriff und Schulreform, in: Die höhere Schule 29 (1976), H. 1, S. 14 - 19

Pross, Helge: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt 1969

Raschert, Jürgen: Gesamtschule - ein gesellschaftliches Experiment, Stuttgart 1974

Rauschenberger, Hans: Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe - Ein Beitrag zur Entwicklung einer praktikablen Theorie -, in: Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, hrsg. von Jörg Ziegenspeck, Braunschweig 1975, S. 344 - 366

Recum, Hasso von: Aspekte der Bildungsökonomie, Darmstadt/Berlin 1969

Hein, Wilhelm: Die nationale Einheitsschule, 2. vermehrte Auflage, Leipzig 1918

Reuter, Ernst: Arbeitslehre - Stichworte, Entwicklungen, Kontroversen, in: DGB, Beiträge zur Diskussion um die Arbeitslehre, Heft 9/73 der Reihe Berufliche Bildung, S. 155 - 163

Richter, Ingo: Bildungsverfassungsrecht. Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen, Stuttgart 1973

Riedel, Joh.: Der Jugendliche im Vorraum der Arbeitswelt, in: Die berufsbildende Schule 10 (1958), H. 8/9, S. 505 - 516

Robinsohn, Saul B.: Einführung, in: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, hrsg. von Saul B. Robinsohn u.a., Bd. I, 2. Auflage, Stuttgart 1972, S. VII - XVI

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, 2. durchgesehen Auflage, Neuwied 1970

Robinsohn, Saul B./Thomas, Helga: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen, in: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 3, Differenzierung im Sekundarschulwesen, 3. Auflage, Stuttgart 1971

Roeder, Peter Martin: Modelle der Differenzierung in Abhängigkeit von Leistungsdimensionen einzelner Fächer, in: Roeder/Treumann: Dimensionen der Schulleistung, Teil 1, Bd. 21/1, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1974, S. 11 - 131

Röhrs, Hermann: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, Heidelberg 1962

Röhrs, Hermann: Schule und Bildung im internationalen Gespräch, Frankfurt 1966

Röhrs, Hermann: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, 2. erweiterte Auflage, Heidelberg 1967 (1962)

Rolff, Hans-G.: Die Gesamtschule - Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft, in: Fremmberger/Rolff: Pädagogisches Planspiel: Gesamtschule, Braunschweig 1969, S. 39 - 46

Rolff, Hans-G.: Bildungsplanung als rollende Reform, Frankfurt/Berlin/München 1970

Rolff, Hans-G.: Diagnose der Gesamtschule, in: Gesamtschule. Praktische Aspekte der inneren Schulreform, hrsg.: Bernischer Lehrerverein, 2. Auflage, Bern 1973, S. 21 - 41

Rolff, Hans-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, 6. Auflage, Heidelberg 1973

Rolff/Klemm/Hansen: Die Stufenschule, Stuttgart 1974

Roth, Alois: Unterrichtliche Differenzierung und Schulorganisation, in: Neue Formen der Unterrichtsdifferenzierung hrsg. von Ernst Meyer, Stuttgart 1970, S. 8 - 23

Roth, Hans-Georg: Tendenzwende der Bildungspolitik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 (1976), H. 3, S. 285 - 305

Roth, Hans-Georg: Länderpartikularismus oder kooperativer Bildungsföderalismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 1-2/1976 vom 3. Januar 1976, S. 3 - 17

Roth, Heinrich: Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung, in: Sammlung 7 (1952), S. 395 - 407

Roth, Heinrich: Modelle für neue Schulen, in: Analysen und Modelle zur Schulreform, 3. Sonderheft der Neuen Sammlung, hrsg. von Becker/Blochmann/Bollnow u.a., Göttingen 1966, S. 7 - 12

Roth, Heinrich: Begabung als Problem der Forschung, in: Die Deutsche Schule 59 (1967), S. 197 - 207

Roth, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? in: Die Deutsche Schule 60 (1968), H. 2, S. 69 - 76

Roth, Heinrich: Einleitung und Überblick, in: Begabung und Lernen (Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen), Bd. 4 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, hrsg. von Heinrich Roth, 8. Auflage, Stuttgart 1972, S. 17 - 68

Rothe/Blanke: Bundesausbildungsförderungsgesetz. Vorschriftensammlung mit einer erläuternden Einführung, 6. Auflage, Köln 1974

Sander/Rolff/Winkler: Die demokratische Leistungsschule, Auswahl Reihe B, Bd. 11/12, 3. Auflage, Hannover 1971

Seidelmann, Karl: Bildung in Stufen? in: Karl Seidelmann u.a.: Bildung in Stufen, Bd. 15/16, Auswahl Reihe B, Hannover 1969, S. 9 - 28

Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Modell für ein demokratisches Bildungswesen - Entwurf, Bonn o.J. (1969)

Söllner, Alfred: Einführung, in: BAföG - Bildungsförderung, Beck-Texte, München 1974

Der Spiegel: Abitur, Fehlstart ins Leben 27 (1973), H. 25
Sackgasse Abitur 29 (1975), H. 22
Schulentlassen - arbeitslos? 28 (1974), H. 28

Spranger, E.: Innere Schulreform, in: Pädagogische Perspektiven, 2. Auflage, Heidelberg 1952, S. 58 - 71

Stubenrauch, Herbert: Die Gesamtschule im Widerspruch des System - Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule -, 3. erweiterte Auflage, München 1974

Sussmann, Leila: Zusammenfassung des Berichterstatters, in: OECD, Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik, hrsg. von Helga Thomas, Frankfurt/Berlin/München 1970, S. 16

Schäfer, Hans-Peter: Bundesrepublik Deutschland - Organisation und Aufbau des Bildungswesens -, in: Anweiler/Kuebart/Liegle/Schäfer/Süßmuth: Europäische Bildungssysteme zwischen Tradition und Fortschritt, Mülheim 1971, S. 29 - 48

Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats, Frankfurt 1969

Scheibe, Wolfgang: Reformpädagogik, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg/Basel/Wien 1971, S. 397 - 399

Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900 - 1932, Weinheim/Berlin/Basel 1969

Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957

Schelsky, Helmut: Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1961

Scheuerl, Hans: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung, Bd. 2 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1968

Scheuerl, Hans: Schulreform, in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Walter Horney u.a., Bd. II, Gütersloh 1970, Sp. 941 - 943

Schietzel, Carl: Arbeitslehre - Versuch einer Zwischenbilanz, in: Kaiser/Kielich: Theorie und Praxis der Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1971, S. 79 - 86

Schlömerkemper, Jörg: Lernen in wahldifferenziertem Unterricht. Untersuchungen zur Struktur der Lernsituation, Frankfurt 1974

Schlüter, Johannes: Begabung, Bildsamkeit, Leistung, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle, Bd. I, München 1970, S. 55 - 81

Schorb, Alfons Otto: Verwirklichung der Bildungsreform - ihre Voraussetzungen in Staat und Gesellschaft von heute, in: Bildungsreform - Bilanz und Prognose, Schriften zur Staats- und Gesellschaftspolitik, Bd. 10, Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 91 - 108

Schulte, Rainer: Wirtschaftslehre an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Bd. III Arbeitslehre, Bd. 31 c der Schriftenreihe des Kultusministers, Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1972, S. 65 - 138

Schultze, Walter: Die Aufgaben der Volksschuloberstufe in unserer technischen Welt, in: Unsere Volksschule 13 (1962/63), H. 6, S. 81 - 88

Schultze, Walter: Über den Voraussagewert der Ausgleichskriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt 1964

Schulz, Wolfgang: Technik und Wirtschaft im Lehrplan der Gesamtschule, in: Klafki/Schulz/Kaufmann: Arbeitslehre in der Gesamtschule, 4. Auflage, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 45 - 50

Ständige Konferenz der Kultusminister: Empfehlungen zur Hauptschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. Juli 1969, in: Ständige Konferenz der Kultusminister: Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1971, Bonn 1971, S. 152 - 154

Steinhagen, Klaus: Schülerdifferenzierung nach Kriterien der Merkmalsstruktur, in: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 7 (1973), H. 3, S. 152 - 169

Stieger, Karl: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt, Stuttgart 1962, S. 7

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schulreform durch Curriculumrevision, Stuttgart 1972

Starck, Willy: Die Sitzenbleiber-Katastrophe - Tatsachen und erforderliche Sofortmaßnahmen -, Stuttgart 1974

Stratmann, Karlwilhelm: Gutachten zur Arbeitslehre, in: Karlwilhelm Stratmann: Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt, Ratingen 1968, S. 37 - 158

Tiebel, Siegfried: Schulrechtliche Vorschriften Nordrhein-Westfalen, 2. Auflage, Köln 1971

Tilders, Theo: Bemerkungen zur Arbeitslehre aus der Sicht des DGB, in: Arbeitslehre - Standpunkte und Meinungen, hrsg. vom Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer, Hannover 1967, S. 56 - 59

Todt, Eberhard: Untersuchungen zur Vorhersage von Schulnoten, in: Weinert, Franz (ed.): Pädagogische Psychologie, 6. Auflage, Köln/Berlin 1970, S. 137 - 150

Tollkötter, Bernhard: Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion. Band 3 der Studien zur Arbeits- und Berufspädagogik des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Weinheim 1967

Undeutsch, Udo: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1972, S. 377 - 401

UNESCO: Perspektiven der Bildungsplanung - Bildung im Blickfeld von Wirtschaft und Gesellschaft - Eine Veröffentlichung der Unesco, deutsch herausgegeben und eingeleitet von Hasso von Recum, 1. Auflage 1967, Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1967

Unger, Jutta: Curriculum - Auf dem Weg zu einem neuen Bildungssystem, in: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Bildungsfragen der Gegenwart - Kriterien, Modelle, Alternativen, Frankfurt 1974, S. 216 - 227

Vaizey, John: Bildung in der modernen Welt, aus dem Englischen von L. Ronte, München 1967

Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28. Februar 1974, in: Kulturpolitik der Länder 1973 und 1974, hrsg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Bonn 1975, S. 317 - 321

Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen, Stuttgart 1975

Voelmy, Willi: Die Hinführung der Schüler zur Berufs- und Arbeitswelt in der Volksschuloberstufe, 4. Auflage, Weinheim 1967

Voelmy, Willi: Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland, 1. Heft: Einführung und Methode, Weinheim/Berlin/Basel 1970

Voelmy, Willi: Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland,
Heft 2: Baden-Württemberg
Heft 3: Bayern
Heft 8: Niedersachsen
Heft 9: Nordrhein-Westfalen
Heft 10: Rheinland-Pfalz
Heft 12: Schleswig-Holstein

Voelmy/Mende/Weber: Arbeitslehre - Bilanz '72, Weinheim/Basel 1973

Vogel, Bernhard: Bildungspolitik für morgen, in: Bildungsreform - Bilanz und Prognose. Schriften zur Staats- und Gesellschaftspolitik, Bd. 10, Bonn-Bad Godesberg 1973, S. 33 - 49

Vogel, Bernhard: Kurskorrektur für die Schulpolitik, in: Vogel, Bernhard: Neue Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept, Herford 1975, S. 91 - 118

Weinbrenner, Peter: Zur Situation der politisch-ökonomischen Bildung in der Hauptschule, in: Materialien zur politischen Bildung, 4. Quartal 1974, S. 27 - 36

Weinbrenner, Peter: Curriculumentwicklung für Wirtschafts- und Arbeitslehre an der Laborschule der Universität Bielefeld, in: Käseborn/Weinbrenner: Wirtschaftslehre an Gesamtschulen, Trier 1976, S. 35 - 77

Weinert, Franz: Einführung in das Problemgebiet der pädagogischen Psychologie des schulischen Lernens, in: Weiner, Franz (ed.): Pädagogische Psychologie, 6. Auflage, Köln/Berlin 1970, S. 13 - 41

Widmaier, Hans Peter: Vom Wahlschlager zum Kalauer? Fünf Phasen der Bildungspolitik im politisch-ökonomischen Krisenzyklus, in: analysen 5 (1975), H. 3, S. 31 - 33

Wiemann, Günter: Die Arbeitslehre in der Hauptschule, in: Die Hauptschule. Aufgabe und Probleme, hrsg. von Hugo Möller, Frankfurt 1972, S. 101 - 120

Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart 1967

Winkeler, Rolf: Die Diskussion um die Orientierungsstufe in den Schulreformansätzen seit 1945, in: Bestandsaufnahme Orientierungsstufe, hrsg. von Jörg Ziegenspeck, Braunschweig 1975, S. 18 - 55

Wöppel, Julius: Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern - Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung Wirtschaft 1, hrsg. von W. Neugebauer, München 1976, S. 109 - 127

Yates, Alfred (ed.): Lerngruppen und Differenzierung. Bericht und Dokumentation im Auftrag des Unesco-Instituts für Pädagogik, Hamburg, Weinheim/Basel 1972

Ziegenspeck, Jörg: Zensur und Zeugnis in der Schule. Darstellung der allgemeinen Problematik und der gegenwärtigen Tendenzen, Auswahl Reihe B, Bd. 63/64, Hannover 1973

Kultusministerium Baden-Württemberg: Bildungschancen für alle, Stuttgart 1972

Informationen des Kultusministeriums Baden-Württemberg: Schwerpunkte der Bildungsreform, Stuttgart 1972

Kultusministerium Baden-Württemberg: Modelle und Versuche für die Bildungsreform, Stuttgart 1973

Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Jedem Kind die richtige Schule, Stuttgart 1975

Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die Orientierungsstufe an Hauptschule und Gymnasium, Entwurf 1970 (Bayern), vollständige Textausgabe Carl-Linke-Vorschriftensammlung, München 1970

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Bildungspolitik in der Bewährung, Haushaltsrede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus - Prof. Dr. Hans Maier - am 3. Juni 1975 vor dem Bayerischen Landtag, München 1975

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Der richtige Weg für mich, Informationen zur Schullaufbahnberatung, München 1976

Amtsblatt des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Teil I, Sondernummer 5, ausgegeben in München am 4. Juni 1976

Senator für Schulwesen: Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gesamtwerke, Berlin/Neuwied (1968), Nachdruck 1970

Der Senator für Bildung: Orientierungsstufe, Lernen in der Orientierungsstufe, Ausgabe Februar 1976, Bremen 1976

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Bildungswege in Hessen, Heft 3 Mittelstufe: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Frankfurt 1974

Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers:
Heft 17 Kollegstufe NW, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972
Heft 26 Erster Bericht über Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Köln 1975
Heft 23 Statistik des Bildungswesens 1950 - 1985, 3. Auflage, Köln 1974

Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Heft 32 der Schriftenreihe des Kultusministers, Ratingen 1968

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6) in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Rahmenlehrpläne für den 5. und 6. Jahrgang an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Rahmenlehrplan für den Lernbereich Technik/Wirtschaft, Dusseldorf o.J. (1972)

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, vorläufige Richtlinien Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft, Düsseldorf 1977

Gesamtschule - Erlaßsammlung, Heft Nr. 3101. Die Schule in Nordrhein-Westfalen: Schriftenreihe des Kultusministers Nordrhein-Westfalen. Bearbeitung durch die Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW beim Landesinstitut für schulpädagogische Bildung Düsseldorf, Düsseldorf 1975

Kultusminister des Landes NW: Zur Situation der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Bd. III Arbeitslehre, Heft 31 c der Schriftenreihe des Kultusministers, Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal 1972

Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Nordrhein-Westfalen-Programm 1975, Düsseldorf 1970

Der Minister für Kultus, Bildung und Sport (Saarland): Schulreform an der Saar - Entwürfe lernzielorientierter Lehrpläne für die Orientierungsstufe - Grundlegung, Saarbrücken 1974

Der Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung (Saarland): Schulreform an der Saar - Vorschläge zur Neugestaltung der Hauptschule -, Saarbrücken 1973

Landesregierung Schleswig-Holstein: Schulen richtig wählen, Bildungswege in Schleswig-Holstein, Heft 17 der Schriften des Kultusministeriums, Kiel 1975

Landesregierung Schleswig-Holstein (Hrsg.): Welche Schule für mein Kind? Ratgeber zur Orientierungsstufe, Heft 22 der Schriften des Kultusministeriums, Kiel 1976

Lebenslauf

9.8.1941	geb. in Warstein, Krs. Arnsberg
1948 - 1952	Besuch einer Volksschule in Menden (Sauerland)
1952 - 1961	Schüler eines altsprachlichen Gymnasiums in Menden
1961 - 1966	Studium an der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln, Abschluß: Diplom-Handelslehrer
1966 - 1968	Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in den Seminaren Hamm und Dortmund, Abschluß: Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen - kaufmännische Fachrichtung
1968 - 1971	Schuldienst an den Kaufmännischen Berufs-, Berufsfach- und Fachoberschulen Menden, Ernennung: Studienrat - a.e.b.S. - (1970)
1971	Schuldienst an der Gesamtschule Fröndenberg, Schwerpunkt der Unterrichtstätigkeit im Fach Wirtschaft, Ernennung: Oberstudienrat - a.e.b.S. - (1973)
1974	Ab Februar Freistellung zur Mitarbeit bei der Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW in Dortmund
1976	Ab Juli nach Auflösung der Forschungsgruppe Freistellung zur Mitarbeit im Projekt Technik/Wirtschaft an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abt. Dortmund, Ltg. Prof. Dr. Platte